



Universidade do Porto

Faculdade de Desporto

Relatório Final do Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Mestre José Guilherme Oliveira

Professor Cooperante: Dr. Francisco Fernandes

Tiago Marques Barros

Porto, Junho 2011

Ficha de Catalogação

Barros, T. (2011). *Relatório Final do Estágio Profissional*. Porto: T. Barros.

Relatório Final do Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Agradecimentos

A elaboração deste relatório só foi possível graças à disponibilidade, auxílio, boa vontade e carinho destas pessoas, às quais desde já quero agradecer:

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ao Orientador José Guilherme Oliveira, pela partilha de experiências e saberes, pela disponibilidade incondicional e acima de tudo pela paixão contagiante que transporta em si.

À Escola Secundária com 3º Ciclo de Oliveira do Douro.

Ao Professor Francisco Fernandes, pela sua disponibilidade, pelo tempo dispensado e pela sua abertura e sinceridade relativamente a todo o processo ensino-aprendizagem.

Ao Grupo de Educação Física, pelos ensinamentos ao nível da organização e gestão de uma escola e pela sempre boa disposição.

A todos os alunos com quem convivi diariamente, que muito me ensinaram.

Obrigado pelo privilégio!

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	XV
Abstract	XVII
Abreviaturas.....	XIX
1. Introdução	- 1 -
2. Enquadramento Biográfico	- 5 -
2.1 Reflexão Autobiográfica	- 7 -
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	- 11 -
3.1 Contexto da Educação Física	- 13 -
3.2 Estágio Profissional	- 16 -
3.3 Caracterização do contexto do meu Estágio Profissional	- 17 -
3.3.1 A ESOD	- 17 -
3.3.2 O meu 8º A.....	- 19 -
4. Realização da Prática Profissional	- 22 -
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	- 25 -
4.1.1 Bem-vindo... (Concepção)	- 26 -
4.1.2 Hora de Conspirar o Futuro (Planeamento)	- 30 -
4.1.3 O Palco dos Sonhos (Realização)	- 38 -
4.1.4 O Farol da Acção Pedagógica (Avaliação).....	- 53 -
4.1.4.1 O Olhar e Ver Dentro do Processo de Avaliação	- 57 -
4.2 Área 2 – Participação na Escola.....	- 81 -
4.3 Área 3 – Relação com a Comunidade.....	- 90 -
4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional.....	- 93 -
5. Conclusão	- 98 -
6. Síntese Final.....	- 102 -
7. Bibliografia	- 106 -
8. Anexos.....	- 112 -

Índice de Imagens

Imagem 1 - Atributos e condições de desenvolvimento da Escola.....	18
Imagem 2 - Contraste de Palavras Usadas pelo Professor Cooperante no Início e no Final do Ano Lectivo.....	21
Imagem 3 – Interacção constante entre concepção, planeamento, realização e avaliação curricular.....	25

Índice de Quadros

Quadro 1 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	71
Quadro 2 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	72
Quadro 3 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	73
Quadro 4 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	74
Quadro 5 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	75
Quadro 6 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	76
Quadro 7 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	77
Quadro 8 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	78
Quadro 9 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	79
Quadro 10 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	80

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	71
Gráfico 2 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	72
Gráfico 3 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	73
Gráfico 4 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	74
Gráfico 5 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	75
Gráfico 6 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	76
Gráfico 7 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	77
Gráfico 8 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	78
Gráfico 9 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.....	79
Gráfico 10 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.....	80

Índice de Anexos

Anexo 2 – Entrevista com Professor José Guilherme Oliveira

Anexo 2 – Sistemas de Avaliação

Anexo 3 – Projecto de Ateliê de Educação Física

Resumo

A viagem por mim realizada ao longo do Estágio Profissional resultou numa reflexão crítica consistente e fundamentada que se encontra espelhada no presente documento. O principal propósito do Relatório de Estágio gravita em torno da reflexão crítica de uma experiência formativa única e do meu desenvolvimento profissional no âmbito da Educação Física.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária c/ 3º ciclo de Oliveira do Douro, sendo o Núcleo de Estágio constituído por três estagiários. Todo o meu desenvolvimento profissional teve o acompanhamento e supervisão de dois professores, o professor da Escola, designado de professor Cooperante e o professor da Faculdade, designado por Orientador.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos que procuram retratar o trabalho por mim desenvolvido ao longo do estágio. No primeiro capítulo realiza-se uma breve “Introdução”. No segundo capítulo, “Enquadramento Biográfico”, identifico-me e retrato o meu percurso académico e desportivo conjecturando o Estágio Profissional. No terceiro capítulo, “Enquadramento da Prática Pedagógica”, enfatiza-se o papel da Educação Física no processo educativo das nossas crianças e releva-se a importância do Estágio Profissional para o meu desenvolvimento profissional. O quarto capítulo “Realização da Prática Pedagógica” baseia-se no pensamento reflexivo que me guiou ao longo desta minha formação inicial e que me congratulou com o meu desenvolvimento profissional. Aqui, é ainda apresentado um estudo centrado no Olhar Global da Avaliação. O trabalho de investigação permitiu-me concluir que uma avaliação com um olhar mais global apresenta uma maior exequibilidade e economia no processo avaliativo, ao mesmo tempo que a correcta avaliação do desempenho dos alunos não é comprometida. No quinto e último capítulo, “Conclusão” é enaltecida a importância deste primeiro passo para alcançar o sonho de Ser Professor.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO INICIAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA

Abstract

The personal journey I made throughout my Teaching Practice has led me to a critical, consistent and based reflection which is presented in this document. The main goal of the Practice Report moves around the critical reflection of a formative and unique experience and also my professional development within Physical Education.

The Teaching Practice occurred in the Secondary School of Oliveira do Douro, in a Practice group of three trainees. All my professional development was followed and supervised by two teachers, one from the school, appointed as cooperating teacher, and the other from the university, appointed as supervising teacher.

The report that follows is organized in five chapters whose main purpose is to reflect the work I developed throughout the practice. In the first chapter there is a brief 'Introduction'. In the second one, 'Biographic Framework', I identify myself and portray my academic and sports path assuming the Teaching Practice. In the third chapter, 'Pedagogical Practice Framework' the role of Physical Education in the educational process of our children is emphasized as well as it is stressed how important the practice was to my professional development. The fourth one, 'Pedagogical Practice Performance', is based on the reflexive thought that has guided me throughout this first training and that has enabled my development as a professional. Furthermore there is also a presentation of a study focused on the Overall Look of the Assessment. The research work has allowed me to conclude that an overall look means a bigger practicability and economy in the evaluation process, at the same time that the correct evaluation of the students' performance isn't compromised.

In the fifth and last chapter, 'Conclusion', it is enhanced the importance of this first step to fulfill the dream of Being a Teacher.

KEY WORDS: PROFESSIONAL PRACTICE, FIRST TRAINING, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, BEING A TEACHER, PHYSICAL EDUCATION

Abreviaturas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ESOD – Escola Secundária com 3º Ciclo de Oliveira do Douro

EF – Educação Física

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

1. Introdução

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Estágio Profissional, do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A realização do Estágio Profissional tem como objectivo geral *“a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”* (Matos, Z. 2010).

Neste sentido, encararei o Estágio Profissional como a porta de entrada para o autêntico mundo da EF. Esta fantástica experiência foi encarada como uma longa viagem por um mundo repleto de obstáculos e desafios, onde batalhei diariamente para conseguir dar resposta às exigências da “minha” profissão. No decurso desta viagem o meu desenvolvimento profissional foi uma constante, saciando-me com o néctar destinado apenas aos bons professores de EF, a reflexão.

Reconhecendo a importância da reflexão no desenvolvimento das competências profissionais, Alarcão (1992) afirma que os professores desempenham um importante papel na construção das suas competências, pois reflectem de forma situada na e sobre a interacção do conhecimento e a sua aquisição pelo aluno, reflectem ainda na e sobre a interacção da sua pessoa e a pessoa do aluno e por fim entre a instituição escola e a sociedade em geral.

Foi a partir desta lógica de reflectir na e sobre a interacção que procurarei minimizar a distância entre o meu conhecimento declarativo e o meu conhecimento processual. O Estágio Profissional deu-me o privilégio de operacionalizar os saberes previamente adquiridos e presenteou-me com fortes motivos de reflexão, que me permitiram (re)construir novos conhecimentos.

Como afirma Freire (1996:42), *“(...) na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais*

escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador.”.

Pautei humildemente a minha viagem pelo mundo da EF. Sei que não viajei sozinho tive sempre do meu lado o Orientador da faculdade, o Professor Cooperante da escola e o meu Núcleo de Estágio que comungaram comigo o meu crescimento profissional. Na tentativa de enriquecer a minha intervenção recorri ao processo de investigação/acção/reflexão no sentido de amplificar os meus saberes e as minhas competências profissionais.

A minha prática pedagógica decorreu na Escola Secundária com 3º Ciclo de Oliveira do Douro situada em Vila Nova de Gaia e lá foi-me confiada a turma A do 8º ano de escolaridade. Procurei junto dos meus alunos efectivar os processos de concepção, planeamento, realização e avaliação pedagógica.

Na tentativa de deixar aqui retratada uma imagem dos desafios e exigências que a escola me proporcionou, edifiquei o presente documento que vos levará numa viagem pelo dia-a-dia reflexivo de um jovem professor de EF. Neste Relatório de Estágio partilharei convosco toda a experiência pedagógica que me levou ao meu desenvolvimento profissional. O presente Relatório de Estágio foi organizado em cinco capítulos. A “Introdução”; o “Enquadramento Biográfico”, que espelha todo o meu percurso académico e desportivo; o “Enquadramento da Prática Profissional”, que nos encaixilha num contexto escolar específico e lança um olhar atento pela disciplina de EF e pelo Estágio Profissional; o “Enquadramento da Prática Profissional” local onde conto a história de um jovem professor de EF, esta enquadrado nas quatro áreas de desempenho definidas e apresentadas nas normas orientadoras do Estágio Profissional: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, Área 2 – “Participação na Escola” onde está também contemplado um estudo relativo à avaliação, Área 3 – “Relação com a Comunidade” e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”; termino o documento com a “Conclusão”.

Preparem-se para saborear os prazeres de uma EF reflectida, fundamentada e sonhadora! Dêem azo à vossa reflexão para devorarem as páginas que contam a história do jovem professor de EF. Era uma vez...

2. Enquadramento Biográfico

Enquadramento Biográfico

2.1 Reflexão Autobiográfica

“Para ser grande, sê inteiro: Nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.”

(Pessoa, F. 2006)

Este é um pressuposto sobre o qual reiterarei cada passo de uma longa caminhada. Em cada tomada decisão no estabelecimento do meu caminho junto dos meus alunos dei o máximo de mim por insignificante que fosse, envolvi-me neste processo ensino-aprendizagem sem nada em mim excluir, procurei ser grande, sendo inteiro. É com base neste propósito que desejo continuar a traçar um trilho que acredito ter nascido ainda quando eu era uma criança. O acordar a pensar *Vou Jogar*, desde o jogo mais tradicional o berlinde à modalidade mais radical o surf, vivia o dia pelo desporto e às vezes até a dormir o sentia e dele fruía em sonhos, a única coisa chata eram aqueles intervalos para as refeições. Horas e horas dedicadas ao desporto, era na piscina, no pavilhão, no recreio, na rua, dentro de casa, todo e qualquer sítio que a imaginação permitisse. Tantas horas afectas a ele, não se poderia esperar outro futuro se não ligado ao desporto. Ainda me lembro com os meus 11 anos... *“Pai, quero ser Preparador Físico! Em qualquer modalidade, mas quero sê-lo”*... Já desde muito cedo dava passos ingénuos na direcção de um compromisso sério com o desporto e agora estou na eminência de me tornar um profissional da área.

No decurso da minha vida envolvida em desporto, pratiquei um leque variado de modalidades tanto federado como apenas pela simples curiosidade: futebol, natação, andebol, basquetebol, voleibol, pólo aquático, golf, canoagem, hóquei, surf, dança, ginástica, entre muitos outros... A minha envolvimento num conjunto de experiências únicas e positivas, acredito ter-me direccionado para a decisão, *“quero ir para a Faculdade de Desporto – vou ser Treinador de Futebol”*!

Iniciei a minha formação académica com o meu ingresso na Faculdade Motricidade Humana, onde algumas das minhas referências no mundo do treino tinham passado. Este foi um forte catalisador para sair do meu seio familiar e rumar a uma cidade diferente, onde a única pessoa que conhecia era a mim e ao sonho de me vir a tornar Treinador de Futebol. Foi uma etapa da minha vida de extrema importância para a minha formação como ser humano, onde fui influenciado por muitos dos meus professores e a decisão inicial não se mobilizou, foi então que no 3º ano enveredei pela área do Treino Desportivo com especialização em Futebol. Não hesitei uma única vez, este era o meu caminho. Neste 3º ano atingi o expoente máximo da minha formação, tive a oportunidade de realizar o meu estágio na Academia do Sporting em Alcochete com a função de treinador adjunto na equipa de Sub-14. Este estágio foi a confirmação de que estava no caminho certo, a envolvimento diário no processo de treino era o que pretendia no meu futuro profissional. Quando surgiu a Educação Física? Após conclusão da licenciatura optei por continuar os estudos, concorrendo ao mestrado na Faculdade de Desporto no Porto, mas como o sonho era o treino concorri ao mestrado em alto rendimento, como não entrei, fui para a segunda opção 2º ciclo em Educação Física. Sabia que a Educação Física era uma forte possibilidade para o meu futuro e um complemento para o treino, pois muitos treinadores exercem a profissão de professores de Educação Física em simultâneo com a de treinador. Com isto, não vou descurar uma em função da outra, nem o gosto por qualquer umas delas ficará diminuído, pois ambas são importantes ainda que goste mais da profissão de treinador. Com este 2º ciclo, o gosto pela Educação Física aumentou, principalmente quando tive as primeiras experiências pedagógicas na escola.

Num futuro próximo pretendo conciliar o treino com outras actividades relacionadas com o desporto, ginásio, natação, aulas a idosos ou aec's. A Educação Física nos tempos correntes parece ser uma miragem a curto prazo, mas uma meta a atingir, se não, não faria sentido o passo que estou a dar neste momento.

Nestas linhas deixei marcado alguns momentos que considero relevantes para a etapa que estou a atravessar. Pretendo seguir a minha formação da competência profissional com esta máxima...

“Não sigas por caminhos feitos. Abre antes o teu caminho e deixa um trilho”

(Muriel Strode, s/d cit. Bento, 2004:241)

3. Enquadramento da Prática Profissional

Enquadramento da Prática Profissional

3.1 Contexto da Educação Física

A EF pertence a um estreito grupo de disciplinas que fazem parte do currículo escolar dos alunos desde o primeiro ano de escolaridade até ao décimo segundo ano. Neste sentido, considero primordial enquanto docente da disciplina defender a sua preponderância na formação do aluno enquanto ser humano.

O desporto, como todos nós sabemos, traz benefícios indiscutíveis para a saúde física e mental e para a prevenção de doenças cardiovasculares, problemas ósseos ou musculares e depressões. No que toca à educação escolar a disciplina de EF é um excelente instrumento para fazer chegar aos jovens estudantes os benefícios da actividade física e do desporto. O principal problema reside muitas vezes no facto da disciplina de EF ser sacrificada, desnecessariamente, em prol das outras disciplinas académicas.

Segundo Stuart Fairclough et al. (2002), a inactividade física está altamente ligada a um maior risco de doenças coronárias, a uma maior taxa de osteoporose, pouca força muscular, pouca flexibilidade, mau equilíbrio e coordenação e não é favorável para pessoas que sofram de lesões na idade adulta.

Em afinidade, o Líder responsável pela saúde pública na América Surgeon General citado por Cone (2004), diz que todas as pessoas beneficiam com a actividade física regular, que o exercício físico moderado produz benefícios significantes na saúde, benefícios esses que aumentam com a regularidade e intensidade da actividade e que a actividade física também reduz doenças crónicas e aumenta a saúde mental e qualidade de vida. Outra pesquisa realizada por Penney e Jess (2004) sugere que a EF é capaz de diminuir os riscos de stress, os problemas de álcool, falta de auto-estima e utilização de drogas assim como evitar os riscos da obesidade.

No entanto, a EF é uma disciplina que não possui apenas as vantagens ao nível físico que já enumerei mas também é um factor importante no desenvolvimento dos alunos ao nível mental, social e disciplinar. No meu

entendimento a EF tem aqui uma participação activa no desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, da perseverança, da interacção social e solidariedade, entre outros, o que se for bem orientado para a superação e não para a estigmatização, para a inclusão e não para a exclusão, para a promoção da diferença e não para o seu esbatimento nem para a discriminação, contribuirá para a edificação de alunos melhor apetrechados para afirmar uma sociedade mais justa, harmoniosa e feliz.

No que toca à EF nas escolas, um vasto estudo realizado pela Robert Wood Johnson Foundation (2007) demonstra que as crianças que possuíam a disciplina de EF no seu horário escolar tinham resultados académicos semelhantes ou até superiores do que as crianças no grupo de controlo, apesar de terem menos carga horária das outras disciplinas. Deste modo, podemos dizer que as aulas de EF no horário escolar não afectam o desempenho académico dos alunos que participam em actividades físicas diárias, desportos colectivos ou que praticam desporto com os pais têm mais probabilidades de obter melhores notas do que os alunos sedentários.

O resultado de uma análise que verificou o desempenho de alunos depois de terem tido quinze minutos de actividade física e outros depois de terem tido uma aula normal mostrou que os alunos que participaram na actividade física mostraram melhores níveis de concentração ao efectuarem um teste. O que prova que as pausas para a actividade física podem melhorar a performance cognitiva e a concentração dos alunos nas salas de aula. Podemos então concluir com o estudo de Robert Wood Johnson Foundation (2007) que sacrificar as aulas de EF por mais tempo de sala de aula não melhora o desempenho académico dos jovens estudantes.

Segundo Stephen L. Cone (2004), o papel da EF nas escolas e na sociedade é o desenvolvimento de uma compreensão e alerta que irá mudar os estilos de vida da juventude e influenciar indirectamente a população adulta. A EF não só ensina aos estudantes os benefícios da actividade física mas também os permite desfrutar da mesma. Assim a probabilidade de que continuem a actividade física mesmo fora das escolas aumenta. Por sua vez, Sallis e McKenzie (1991) defendem que com programas de EF bem

elaborados, é possível desenvolver nos alunos uma maior interesse e preocupação com a actividade física e saúde. Para isso bastaria proporcionar aos alunos serem mais activos e ordenarem uma sequência de experiências educativas que os guiassem para escolher uma vida activa e saudável em adultos.

A EF dos dias de hoje preocupa-se também com o desenvolvimento da literacia desportiva. Através da EF o professor deverá formar um aluno culto desportivamente, conhecedor das tradições e dos rituais associados ao desporto.

Outra situação que pode exemplificar os vários benefícios da EF foi a terceira Conferência Internacional dos Ministros e Oficiais Seniores Responsáveis pela EF e Desporto (MINEPS III), realizada no Uruguai do dia 30 de Novembro ao dia 3 de Dezembro de 1999, na qual os participantes de vários países discutiram a importância da implementação do desporto na sociedade. Os ministros sublinharam a importância da EF e do desporto como um elemento essencial e parte integrante do processo da educação e do desenvolvimento social. Segundo os participantes, estas actividades podem também contribuir de forma positiva para a coesão social, tolerância mútua e integração de minorias étnicas e culturais podendo assim funcionar como poderosas ferramentas para o desenvolvimento de certas nações reduzindo a diferença entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Segundo um estudo realizado, por cada dólar investido em actividade física pode levar a uma poupança de 3.2 dólares em custos médicos.

Depois de me deparar com um vasto leque de vantagens possibilitadas pela EF, quer pessoais quer sociais, no domínio da educação, saúde, condição física e construção de uma personalidade mais capaz e adaptada à sociedade, resta-me tentar perceber o porquê de uma “crise” na disciplina, o que leva a que a opinião do público em geral não seja a melhor. O autor Costa, C. (2004:10) propõem a seguinte questão “Que razões podem explicar a crise da EF escolar?” e aponta as principais razões para os problemas na disciplina:

- *“Cortes severos nos pressupostos da educação;*
- *Políticas educativas conservadoras;*

- *Políticas que privilegiam o modelo desportivo de alto rendimento;*
- *Meios de comunicação subordinados a critérios comerciais, exercendo uma acção negativa nos jovens;*
- *Opinião pública sem sentido crítico;*
- *Ausência de um corpo de conhecimentos, ideias, valores e referências comuns a todos os membros da profissão (promove falta de consenso) ”.*

Como futuro professor de EF irei lutar bravamente para que a EF seja cada vez mais acarinhada pelos alunos, professores, pais e sociedade em geral.

3.2 Estágio Profissional

A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) através do Estágio Profissional, concedeu-me o privilégio de vivenciar uma panóplia de experiências únicas, enquanto futuro profissional da EF.

O Estágio Profissional é a etapa final de um projecto de formação do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional estão regulamentados pelo Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro¹. De acordo com estes decretos-lei o processo de formação deve deter unidades curriculares acerca da formação educacional geral, didácticas específicas e prática de ensino supervisionada pelo Professor de Cooperante da escola e pelo Orientador da faculdade.

¹ Artigo 17.º

Concessão do grau de mestre

1— O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

- a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado;
- b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2— O grau de mestre numa das especialidades a que se referem os nº 5 a 17 do anexo é conferido aos que satisfazendo as condições previstas no número anterior obtenham, cumulativamente, os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para a especialidade em causa no mesmo anexo.

Esta mesma legislação determina que o Estágio Profissional decorre na modalidade de Prática Pedagógica Supervisionada. A supervisão pedagógica assume-se no estágio como a chave de ouro para a competência pedagógica e decorre numa das turmas do professor cooperante da escola, ao longo do ano lectivo.

O segundo decreto-lei atrás anunciado, surgiu no mesmo momento da implementação do Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha tem como principal propósito tornar inteligíveis e comparáveis as formações servidas pelo ensino superior de diversos países que a ele aderiram. As instituições aderentes deverão caracterizar-se de uma forma global por um sistema de graus académicos comparáveis e compatíveis, por dois ciclos de estudo pré-doutoramento, por um sistema de critérios e ainda um suplemento ao diploma. A Declaração que originou este processo visa uma reorganização do processo formativo dos alunos no sentido de fomentar a competência, as aprendizagens, a participação activa dos alunos e o envolvimento de todos os agentes implicados no processo.

3.3 Caracterização do contexto do meu Estágio Profissional

3.3.1 A ESOD

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Oliveira do Douro (ESOD) funciona nas actuais instalações há cerca de 30 anos, servindo prioritariamente a população de Avintes, Oliveira do Douro e Vilar de Andorinho, na área periurbana de Vila Nova de Gaia, onde predominam algumas indústrias, o comércio e os serviços, sendo a actividade agrícola pouco significativa e a taxa de desemprego superior à média nacional (10%, em censos 2001). A imagem 1 apresentada em baixo ilustra os principais atributos e condições de desenvolvimento da escola.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
A motivação e empenho do corpo docente, reconhecidos pela comunidade educativa em geral.	A fragilidade e falta de consistência na articulação horizontal dos departamentos e na sequencialidade

	entre os diferentes ciclos de aprendizagem, em particular entre o 2.º e 3º ciclos.
Os resultados dos exames de 12º ano (2007), em Português, Matemática e História, superiores à média nacional e com diferença pouco significativa entre a classificação de exame e a classificação interna final.	A débil participação dos pais/encarregados de educação na vida da Escola e no acompanhamento dos seus educandos.
A boa organização e dinamização da Biblioteca/centro de recursos	A reduzida adesão e pouco envolvimento dos alunos nas actividades extracurriculares.
A acção do Conselho Executivo na conservação e manutenção das instalações.	A ausência de supervisão da prática lectiva em sala de aula.
O trabalho desenvolvido pelos Directores de Turma no acompanhamento e orientação dos alunos e respectivas famílias.	
Oportunidades	
O alargamento da oferta curricular que poderá proporcionar aprendizagens e saberes que facilitem a integração dos jovens no mercado de trabalho.	
Constrangimentos	
O orçamento poderá não permitir fazer face às necessidades de manutenção da Escola, tendo em consideração a sua antiguidade e a dimensão do espaço envolvente.	

Imagem 1 – Atributos e condições de desenvolvimento da Escola

Debruçando-me agora sobre as características situacionais específicas da disciplina de EF é possível constatar que a ESOD detém instalações desportivas de qualidade superior para a leccionação da disciplina. O pavilhão desportivo, o campo desportivo sintético e exterior com caixa de areia e campo de mini-basquetebol, reúnem excelentes condições estruturais para a sequenciação e interacção dos processos implementados na instalação, e os produtos que deles ocorrem, tendo em conta os objectivos traçados pelo currículo e decisões ao nível do departamento de EF. Lançando um olhar atento ao Programa Nacional de Educação Física, mais especificamente às matérias presentes na articulação vertical do currículo é possível depreender que os recursos materiais não permitem a leccionação do ténis e da natação. Apresenta ainda debilidades ao nível dos recursos materiais para o ensino da ginástica de aparelhos e rítmica, na área referente as actividades de

exploração da natureza também se denota alguma precariedade. No entanto, há espaços escolares que poderão ser potencializados, através de matérias alternativas. Estas surgem como complemento e devem ser aplicadas quando existem recursos materiais para tal, como é o caso da escalada e do Baseball, por exemplo. Todavia, o desenvolvimento da EF escolar a partir dos programas alternativos depende muito da sua exequibilidade, ou seja, por muito que os professores queiram leccionar Natação não o podem fazer pois não possuem os recursos materiais para o efeito.

No entanto, as características situacionais não se prendem apenas ao nível dos recursos materiais, é toda uma organização que deverá concorrer para um mesmo fim retratado no Projecto Educativo de Escola. Com base na minha experiência nesta comunidade escolar, parece-me que a construção social presente na escola, necessita de ser reconstruída, alargando a influência que a disciplina de EF tem no seio da organização escolar.

Apesar de a ESOD possuir uma excelente organização é necessário conspirar o futuro para conseguir marcar a diferença. Para isso, é imprescindível delinear estratégias e tomar medidas para dinamizar e maximizar um espaço escolar com um bom potencial evolutivo, ao nível dos seus sistemas de qualidade. Desta forma, fomentar-se-á o tão desejado processo ensino-aprendizagem de qualidade superior.

3.3.2 O meu 8º A

Para além da minha turma, tinha diante mim os meus alunos, cada um deles com características únicas. Tornou-se peremptório a compreensão de cada aluno como uma criança única e diferente. Desde início procurei conviver e compreender essas diferenças, de modo a agir em consonância com elas. Neste sentido, foi indubitável a adequação do processo ensino-aprendizagem às possibilidades e limitações de cada um deles. Acredito que muito do sucesso no processo ensino-aprendizagem foi conseguido pela flexibilização dos percursos de aprendizagem dos diferentes alunos, cumprindo com os pressupostos da inclusão e diferenciação vigentes na EF dos dias de hoje.

O meu 8º A da Escola Secundária/3 de Oliveira do Douro, era constituído por 28 alunos, dos quais 13 eram do sexo masculino, e 15 pertenciam ao sexo feminino, estando as suas idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Importa referir que apenas um aluno apresentava 16 anos e era mais velho comparativamente com os seus colegas, porque toda a restante turma tinha as suas idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. A turma era composta por 3 alunos repetentes, não necessariamente no 8º ano de escolaridade.

A maioria dos alunos pertenciam ao concelho de Vila Nova de Gaia, apenas três dos alunos da turma viviam no Porto. Desta forma, os alunos deslocavam-se com facilidade para a escola.

No que concerne ao agregado familiar a maior parte dos alunos vive com os pais e o agregado é composto por quatro elementos. No entanto, uma boa parcela da turma possui um agregado de apenas dois elementos, sendo os principais motivos a separação ou falecimento de um dos pais. A ressaltar, a minha especial preocupação nestes casos, pois sei e compreendo a importância de um bom seio familiar para o sucesso escolar dos alunos.

A turma não possuía alunos com necessidades educativas especiais. Apenas se registaram alguns problemas de saúde na turma, mas com pouca influência na aula de EF. Os problemas de saúde identificados na turma prenderam-se com simples problemas de visão (três alunos), com uma bronquite asmática associada a hiperactividade (um aluno), por fim uma aluna com problemas de tiróide e de obesidade.

Um sério problema identificado na minha turma foi a elevada taxa de inactividade física/sedentarismo verificou-se que pouco mais de 50% da turma praticava desporto. Este aspecto preocupou-me bastante, pois nesta faixa etária é preponderante a prática de actividade física regular para a promoção um estilo de vida saudável. Dos alunos que praticavam desporto, constatou-se que a Dança, Natação, Futebol e Basquetebol eram as mais praticadas. A Canoagem, Ciclismo e Atletismo são modalidades praticadas apenas por um aluno. No entanto, é com enorme orgulho que refiro que a taxa de alunos que praticava actividade física no final do ano aumentou bastante, pois muitos dos meus alunos tomaram a decisão de iniciar uma prática desportiva ou ingressar

num ginásio. Faz parte do papel do professor de EF incentivar e orientar os seus alunos para a prática desportiva. Quantas vezes no final da aula questionava os alunos:

- *“Que desporto praticas?”*
- *“Nenhum professor.”*
- *“Porque não experimentas o Andebol, sabes que tens muito jeito?”*

E lá ficavam os alunos a pensar... Acredito que estes pequenos diálogos e a realização de aulas agradáveis e adequadas ao nível dos alunos tornaram-se uma forte rampa de lançamento para o aumento da prática desportiva dos meus meninos. São muitos os exemplos ao longo do ano! *“Professor consegui entrar para o Atletismo”, “Vou para o Andebol Professor”,* entre muitos outros...

A modalidade preferida dos meus alunos era o Futebol e a que os alunos menos gostavam era a Ginástica, sendo que o Voleibol também apresentava pouca adesão por parte dos alunos. No final do ano lectivo, a opinião dos alunos era diferente, apenas a Ginástica continuava com pouca adesão, mas a Ginástica de Solo porque a Ginástica Acrobática os alunos adoravam.

Concluo, esta breve caracterização da minha turma salientando um dos principais problemas presentes neste 8º A, a indisciplina. Este é um tema que será esmiuçado nas páginas ulteriores deste documento. A imagem abaixo levanta um pouco o véu, relativo ao tratamento do problema da indisciplina.

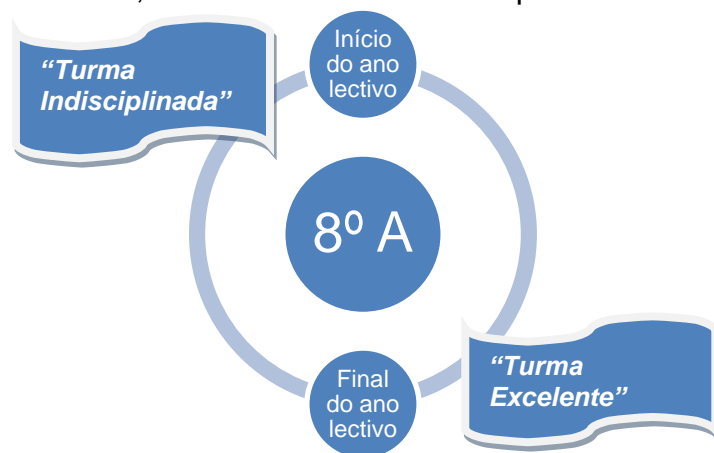


Imagem 2 – Contraste de Palavras Usadas pelo Professor Cooperante no Início e no Final do Ano Lectivo.

Missão Cumprida!

4. Realização da Prática Profissional

Realização da Prática Profissional

“Estágio Pedagógico, o porto de partida para a viagem de longo curso que é a profissão.”

(Botelho, P., 2002)

Agarrem-se bem forte, dêem azo à vossa reflexão, porque vamos conhecer cada passo de uma viagem a um mundo fantástico que está muito para além destas palavras. Fiquem desde já a saber que a magia da EF, da escola e dos alunos abraçou desde o início esta viagem.

Era uma vez, um jovem Professor de EF que se preparava para embarcar numa viagem pelo Estágio Profissional. Essa viagem era fruto do 2º Ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário e tinha como objectivo geral *“a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”* (Matos, Z. 2010).

Nesta viagem o jovem Professor realizou quatro escalas em áreas de desempenho distintas:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Área 2 – Participação na Escola;

Área 3 – Relações com a Comunidade;

Área 4 – Desenvolvimento Profissional.

Em cada uma destas áreas ele encontrou inúmeros problemas e dificuldades, mas munido de um percurso académico fantástico e rodeado pelas pessoas certas, conseguiu descobrir as melhores estratégias para solucionar cada desafio.

Como já devem imaginar esta pequena, mas custosa viagem munuiu-o de poderosas armas. Daí a sua crença no final da viagem de que estava preparado para a *“viagem de longo curso que é a profissão.”*

4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

“A organização planificada e coordenada das actividades humanas, a direcção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades.”

Bento, J. (2003)

Uma área chamada de Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem! Esta área de desempenho representou para o jovem Professor de EF o seu maior desafio, foi aqui que se transcendeu... Deu o que tinha e o que não tinha, pois sabia da importância que esta área detinha para alcançar um processo ensino-aprendizagem de qualidade superior e o estatuto de bom professor.

Esta área engloba a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação curricular em interacção constante (Imagem 3). “O desenvolvimento racional de personalidades” assumia aqui a sua centralidade, daí um forte investimento por parte do jovem Professor nesta área de desempenho.

E lançando um olhar atento por todo o seu percurso é legítimo dizer que foi aqui que ocorreu a maior evolução...

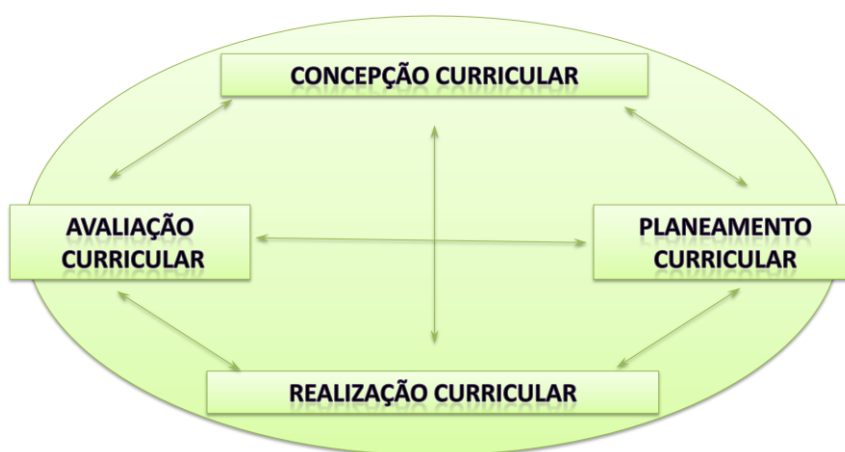


Imagem 3 – Interacção constante entre concepção, planeamento, realização e avaliação curricular.

4.1.1 Bem-vindo... (Concepção)

Entrar na Escola que me levaria pela viagem que há muito ansiava, foi indescritível! O real estava ali bem perto, o início da prática pedagógica... o início do ser Professor! Um sem número de emoções envolveram-me no momento em que entrei na Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Oliveira de Douro (ESOD), desde da ansiedade para conhecer o local de intervenção diária, da motivação por finalmente iniciar a minha actividade docente, do nervoso miudinho por contactar com todos os agentes educativos, à nostalgia dos meus tempos de escola.

Antes deste primeiro contacto com a instituição escolar deu-se a reunião inaugural do Estágio Profissional, onde a professora Zélia contextualizou os alunos nesta nova etapa. Posto isto, era tempo de conhecer o professor Francisco Fernandes, um dos principais aliados na (re)construção da minha formação. Nunca mais esqueci as palavras proferidas pelo professor cooperante Francisco Fernandes, “Muito trabalho, muita dedicação, este estágio exigirá muito de vocês”. Estas palavras despoletaram em mim um misto de sentimentos, ao mesmo tempo que me senti com confiança e vontade de demonstrar todo o meu conhecimento, senti também algum desassossego questionando-me se estaria realmente preparado para colocar o meu saber em acção num contexto escolar específico.

De regresso ao momento de entrada na escola, recordo todo o alvoroço, conhecer todos os professores do grupo de Educação Física, os assistentes operacionais e as instalações. Lembro-me de entrar no pavilhão gimnodesportivo e lançar um olhar atento a cada recanto, analisar o piso, ver todo o material meticulosamente, como se organizava todo o espaço, era ali que ia pôr em prática todo o meu conhecimento adquirido ao longo dos anos, o palco dos sonhos.

Era tempo de iniciar a primeira reunião composta pelos dois núcleos de estágio da FADEUP e pelos dois professores cooperantes da ESOD. Eu, Joaquim Gomes e João Silva componha-mos o núcleo de estágio 1, mais do que um núcleo de estágio, um grupo habituado ao trabalho conjunto, um grupo que para além do estabelecimento de uma forte interacção no trabalho,

estabelece também uma forte relação de amizade, ingredientes essenciais na descoberta dos sabores da competência docente. Após, breve contextualização com a cultura organizacional de escola, chegava o momento de cumprir com a primeira tarefa, o professor Francisco Fernandes solicitou a análise dos documentos (re)construídos permanentemente pelos actores escolares no sentido de propiciar a familiarização com as intenções educativas enquadradas numa cultura de escola única.

Os documentos em análise foram o Regulamento Interno da ESOD, o Regimento Interno do Departamento de Expressões, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Educação Física, o Regimento Interno do Grupo de Educação Física, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento das Instalações Desportivas. Estes documentos permitiram-me “olhar mais dentro” esta organização, identificando um conjunto de valores e princípios da acção educativa adstritos à vontade colectiva dos agentes educativos. De acordo com Lima Torres, L. (2008) no contexto escolar estabelecem-se relações de convivência e de interacção entre os seus actores, que acarretam implicações na socialização e na construção e reconstrução de redes de significados individuais e colectivos, assim como na aprendizagem dos artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional. Neste sentido, a análise destes documentos munida de uma reflexão profunda é crucial, de modo a adequar toda e qualquer interacção educativa ao contexto escolar num estado permanente de reconfiguração cultural.

A adequação do currículo prescrito (nacional) ao contexto local é condição *“sine qua non”* para a atribuição de um sentido aos processos de acção e interacção que ocorrem na escola. Ao devorar cada página do Projecto Curricular de EF tornaram-se evidentes as tomadas de decisão do departamento de EF no sentido de adequar os objectivos e princípios metodológicos do PNEF à realidade concreta da escola. A minha leitura atenta do Projecto Curricular de EF é notoriamente influenciada pela minha concepção de EF que me levou a pensar num conjunto de estratégias que iria tomar para a consecução do mesmo. A responsabilidade depositada em mim

era muita, tinha de assumir um compromisso com este projecto para assim concorrer para o desenvolvimento do aluno e da EF escolar.

Orientador, colectivo, inclusivo, exequível, útil, prescritivo, flexível, sensível, sério, válido, ambicioso, consensual e inovador, são estes os adjectivos que encontro para caracterizar cada documento elaborado pelos agentes de ensino da ESOD. Do meu ponto de vista, cada adjectivo que enumerei anteriormente é crucial para que esta documentação auxilie no acesso ao ecletismo da EF.

No decurso do meu ingresso na instituição escolar, as conversas com os professores foram imensas, os debates informais atingiam os principais temas da actualidade da EF, aquando da reunião inicial de grupo colocaram-se muitos assuntos que desassossegam os professores de EF em mesa redonda. As conversas sobre a EF surgiam de diversas formas, desde as grandes reuniões de grupo, às conversas de pavilhão e no bar da escola. Todas foram legítimas. Estes diálogos foram importantes momentos para a minha integração e despoletaram o meu interesse para as principais inquietações vigentes nesta cultura escolar. À mínima oportunidade lá estava eu a questionar um professor... O que pensa sobre isto? Porque faz assim em vez de fazer desta forma? E que importância sente que isto deva ter naquilo? Perguntas e mais perguntas que me permitiam deliciar com longas e profundas reflexões sobre os mais variados temas. Eu queria ir mais dentro, queria perceber como cada professor entendia o seu próprio processo ensino-aprendizagem, como estes estabeleciam a relação entre as suas sustentadas crenças e a prática pedagógica. Qual concepção de EF presente na minha instituição formadora?

Por concepção de EF entendo um *“sistema de valores e de crenças sobre o que ensinar e como ensinar”* (Carreiro da Costa et al, 2008).

Em “antagonismo” ou “agonismo” o meu percurso académico enquadrou-me num *“sistema de valores e crenças”* do que é a escola, o processo ensino-aprendizagem, os objectivos da EF e como a EF poderia contribuir para o desenvolvimento da criança. Todo um conjunto de aprendizagens que me levavam a reflectir e a questionar qual seria a EF que deveria promover? Qualquer que fosse a resposta dada, esta seria sustentada numa determinada

orientação em relação a questões tão relevantes como o desenvolvimento desejável da criança, as mudanças socioculturais desejáveis, a incumbência da escola e, por último, porém não de menor importância, as relações entre as três questões levantadas. De igual forma, qualquer concepção de EF deve cumprir duas funções fundamentais, uma função de justificação, legitimando a resposta à questão “Porque é que a EF deve ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar” e uma função instrumental, fundamental na definição de questões essenciais como sejam os objectivos a atingir, os conteúdos a leccionar, os métodos de ensino e a forma de avaliação (Carreiro da Costa et al, 2004). A estas duas funções podemos juntar mais duas: uma função heurística e uma função de inovação.

Tenho a plena consciência que esta estadia na ESOD, a minha primeira experiência pedagógica marcou profundamente a minha educação inicial de professor. Através da convivência diária em contexto escolar a minha concepção de EF sofreu um processo de modelação, uma batalha permanente referenciada às condições gerais e locais da educação.

Nada tendo a ver com a EF escolar, mas tudo tendo a ver com tudo refiro uma conversa de café com Marisa Gomes à cerca do Futebol, em que ela me alertava para a importância das pessoas que me rodeiam no momento de formação inicial, para a minha (re)construção conceptual sobre o treino. “*Se todos os dias as pessoas que te servem de guia e exemplo te disserem que esta cadeira vermelha é amarela, tu apesar de veres que é vermelha ao final de algum tempo vais ver uma cadeira amarela*”, afirmou Marisa de forma bastante pertinente. Estas palavras adequam-se na perfeição à EF escolar, pois é no conflito conceptual com o contexto escolar, com todos os seus intervenientes, com a faculdade mais especificamente com o orientador José Guilherme Oliveira e com o meu “*sistema de valores e crenças*”, que criarei o meu Ser Professor. É numa meta-reflexão que me apercebo no final desta longa caminhada que foi o Estágio Profissional, que os conflitos e diferenças existentes são mínimos, todavia as alianças e semelhanças são muitas. Acredito que esta não é obra do acaso, a faculdade sabe e percebe a importância deste momento. Concorrendo com esta ideia, Botelho (2002) refere

que é importante que se encontre um nível elevado de congruência entre as concepções da instituição formadora e as do orientador pedagógico. A autora defende ainda que o Estágio Profissional não pode assumir-se como um momento de formação unidireccional preconizando apenas os princípios, conteúdos e informações da instituição esquecendo tudo o que o aluno adquiriu anteriormente, considera ainda que as orientações conceptuais que coabitam nesta formação devem harmonizar os seus propósitos no sentido do perfil do professor pretendido.

Rapidamente me apercebi que minha primeira tarefa relativa à análise da documentação era mais do que uma simples tarefa, era a entrada num processo de reflexão entre o meu eu e a realidade escolar. Inúmeras batalhas teriam de ser travadas entre os meus saberes da EF e o contexto cultural e social da escola e dos alunos de forma a construir decisões que impulsionem o desenvolvimento e aprendizagens desejáveis.

4.1.2 Hora de Conspirar o Futuro (Planeamento)

“O professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didáctico-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa, tendo em atenção as condições pessoais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos.”

(Bento, J. 1987)

Era chegada a hora de entrar na sala onde se realizaria a primeira reunião do grupo de EF, todos os professores estavam sentados a volta de uma grande mesa chefiada pelo professor Rui Van Zeller, todos eles armados com portátil, papel e caneta. Estava em cima da mesa a planificação do ano lectivo 2010/2011. Era Hora de Conspirar o Futuro! Recordo-me da alegria que me invadia, finalmente tinha a oportunidade de vivenciar um momento de reflexão conjunta do grupo de EF, de onde teriam de ser tomadas sérias decisões ao nível do planeamento. Não sabia quais os temas que iriam ser ali debatidos, mas sentia-me preparado para reflectir e tecer uma opinião sustentada e profunda sobre qualquer um deles.

No decurso da reunião surgiu um tema que me intrigou um pouco, esse tema gravitou em torno da avaliação diagnóstico, mais precisamente do momento da sua realização. O professor Rui Van Zeller lançou a questão: Quando realizar as avaliações diagnóstico? De imediato pensei para mim todas no início do ano lectivo, parecia-me mais que óbvio. No entanto, e para minha surpresa o debate instalou-se, alguns professores defendiam a realização das avaliações diagnóstico todas no início do ano e em oposição os outros professores retorquiam dizendo que a melhor decisão seria realizar as avaliações diagnóstico no início de cada unidade temática. No meu pensamento só me aludiam referências positivas para realizar as avaliações diagnóstico no início do ano. Para mim não fazia muito sentido o oposto, como iria decidir a ordem das matérias a leccionar, como iria eu decidir que matérias periodizar, como iria conseguir decidir qual o número de aulas que dedicaria a cada matéria, se não sabia a realidade contextual da turma, quais as necessidades dos meus alunos. Sentia que a minha deliberação pedagógica ficaria limitada.

Comungando com a minha linha de raciocínio Carvalho, L. (1994) defende que a realização das avaliações diagnóstico no início do ano lectivo coloca o aluno no foco central do planeamento de todo o processo ensino-aprendizagem, pois só assim será possível dar sentido ao planeamento das matérias prioritárias, ao tempo despendido com cada matéria e à ordem de leccionação de cada uma delas. Reforçando esta ideia Rink, J. (1992) afirma que o tempo dedicado a cada unidade temática é uma decisão curricular que depende das necessidades dos alunos, da sua idade e de uma organização à escala plurianual. Estava periclitante sobre tal decisão, ansiava ouvir as justificações dos professores que defendiam as avaliações diagnóstico no início das unidades temáticas.

Num lado da mesa um professor referia que esta decisão era melhor porque estávamos limitados aos espaços, mais precisamente ao roulement, pois um professor que se encontra no espaço exterior não pode realizar a avaliação diagnóstico de basquetebol, de voleibol, de patinagem, entre outras modalidades. Este argumento pareceu-me válido visto que o professor ficaria

limitado ao espaço que tinha à sua disposição, o que inviabilizava a concretização das avaliações diagnósticas, porque nenhum espaço possui a polivalência necessária para leccionar todas as matérias na sua plenitude. Contudo, parece-me peremptório reflectir sobre o facto de um sistema de rotação pelos espaços das instalações (roulement) sobrepor-se às prioridades de cada ano, cada turma e cada aluno. O problema do roulement levantado pelo professor não deveria surgir porque o planeamento deve ocorrer em primeiro lugar em função do aluno e não em função dos recursos espaciais. Tal como afirma Piéron (1998) o planeamento do ensino tem que obedecer a uma tomada de decisão do docente, principalmente em função do aluno e da matéria de ensino.

A certa altura surgiu um outro argumento que referia que ao passarmos um mês ou mais a realizar avaliações diagnósticas, os alunos estariam muito tempo sem aprender. Não! A avaliação diagnóstica não é apenas um momento em que os alunos são observados, o processo ensino-aprendizagem está presente. Tal como afirma Carvalho, L. (1994) a avaliação diagnóstica deve ocorrer num contexto típico da aula de EF, onde o ensino e a aprendizagem são características fundamentais, num clima de permanente desafio. Após algum tempo de debate e para minha surpresa, a maioria dos professores decidiu realizar as avaliações diagnósticas no início de cada unidade temática, por falta de argumentos que refutassem esta decisão.

A reunião continuava com sérios momentos de partilha de ideias e reflexão sobre os mais variados temas decorrentes do planeamento, formas de avaliação, recursos espaciais, temporais, materiais e humanos, passando pela bateria de testes do FitnessGram e ainda pela aferição das datas para as actividades organizadas pelo grupo de EF (corta-mato, compal air, semana da saúde e sarau).

Dada por encerrada a reunião, tinha de colocar mãos à obra pois a segunda tarefa já nos tinha sido incumbida, a elaboração do plano anual. Estando eu ciente que o planeamento em EF depreende três níveis em interligação e da necessidade de planear do mais geral para o mais específico, era indubitável a importância da elaboração do plano anual. Comparo o

planeamento à construção de uma pirâmide, onde começamos pela sua base, mais abrangente (geral) e vamos confluindo para o seu topo no sentido de alcançar uma maior especificidade. A base da pirâmide é constituída pelo planeamento da unidade curricular que encerra em si o plano plurianual e o plano anual, a parte intermédia da pirâmide compreende o planeamento da unidade temática e o topo da pirâmide revela o evento culminante de toda uma preparação prévia centrada em objectivos concretos, o plano de aula.

A elaboração do plano anual reflectiu-se numa tarefa mais difícil do que parecia, acreditava que a distribuição das matérias ao longo do ano lectivo não me colocaria muitos problemas. Contudo, os problemas e as dúvidas foram surgindo naturalmente à medida que ia traçando a minha linha de organização didáctico-metodológica de ensino. Para a consecução do plano anual teria de ter em consideração em primeiro lugar os meus alunos, todavia ainda não detinha qualquer tipo de conhecimento da minha turma, apenas alguns relatos de professores. Tal como referi anteriormente o planeamento não faz muito sentido, se não for realizado em função das necessidades dos meus alunos. Assim, teria de elaborar o plano anual em função de critérios exteriores aos alunos, apesar deste entrave focalizar-me-ia ao máximo na tarefa tendo como referência as matérias de ensino presentes no PNEF e no Projecto Curricular da disciplina, nos recursos espaciais, nos recursos materiais e nos recursos humanos tendo em vista o ensino eficiente. Revejo-me nas palavras de Bento, J. (1987) quando refere que *“para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da acção durante todo um ano escolar.”* Foram estas *“reflexões estratégicas”* que me orientaram nos momentos de tomada de decisão na elaboração do plano anual. Depreendo de forma clara que essas decisões não são estanques e que no decurso do ano lectivo estas sofreriam ajustamento, mas era altura de deliberar da melhor forma possível.

Uma vez que o roulement era uma condição imposta, o planeamento anual teria de ser realizado em função do mesmo. Neste sentido, era crucial analisar o tempo que estaria em cada espaço e verificar a polivalência do mesmo, para assim poder decidir qual a matéria a leccionar. O roulement compreende períodos de rotação entre as três e as quatro semanas em cada

espaço, esta organização consubstancia-se num planeamento por etapas, ou seja, no mesmo ano lectivo a mesma modalidade será leccionada várias vezes em períodos de tempo reduzidos (3 a 4 semanas), proporcionando-se uma aprendizagem distribuída.

O ordenamento e sequência das horas e matérias teria de ser uma decisão ponderada e estratégica, de modo a consumir as intenções do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, procurei leccionar a maioria das matérias nos três períodos e leccionar todas as matérias na mesma proporção temporal à excepção do Atletismo, que por aconselhamento do professor cooperante e pelos conteúdos a leccionar seriam necessárias menos horas lectivas. Os outros factores que considerei cruciais para a elaboração do plano anual prenderam-se com a sequência das matérias ao longo do ano e a eleição da primeira unidade temática a leccionar, pois tenho a plena consciência que essa sequência influenciaria a retenção e transfer de aprendizagens dos alunos.

A selecção da sequência das unidades temáticas ao longo do ano lectivo teve em consideração em primeiro lugar a relação complexidade e dificuldade das matérias e em segundo o tempo entre o retomar de cada unidade temática, predizendo assim uma elevada variabilidade de experiências motoras vividas pelos alunos até retomarem a mesma unidade temática. Para Godinho, M. et al (2007) uma prática variada contribui para a construção e fortalecimento de esquemas de resposta mais genéricos ao mesmo tempo que produz efeitos positivos na retenção e transfer de aprendizagem. Nesta organização tive em atenção aspectos que são referidos na obra de Comenius em que refere que para uma correcta aprendizagem, o ensino deve inspirar-se na Natureza, e como esta, deve organizar-se *“das coisas gerais para as particulares”* e *“das coisas mais fáceis para as mais difíceis”*. Estes, tem como base a ideia de *“iniciar os assuntos e retomá-los em formas cada vez mais alargadas e profundas”*. Estas são premissas de uma organização das unidades temáticas por etapas, reclamada pela EF dos dias de hoje. Um pensamento tão longínquo e tão actual!

O facto de pretender iniciar o ano lectivo pela unidade temática de Futebol, devia-se a dois aspectos fundamentais, à minha formação e à motivação que esta modalidade despoleta nos alunos, pois esta é muito conhecida e apreciada pelos alunos. Sabia que possuía muitas qualidades para proporcionar uma prática bastante agradável e motivante aos alunos ao mesmo tempo que conseguiria controlar melhor os factores de aprendizagem. Todavia o sistema de rotação dos espaços e a polivalência do mesmo não me permitia iniciar o ano lectivo pelo Futebol, teria de o inaugurar pela Ginástica. A eleição desta matéria era um desafio para mim, pois o conhecimento da Ginástica era menor comparativamente com as outras matérias da extensão do Projecto Curricular de EF. Mãos à obra... Tinha de preparar tudo com uma enorme minúcia de modo a consubstanciar todo o planeamento numa prática educativa eclética.

A realização de cada tarefa surgia como se duma catadupa se tratasse, tudo emergia de forma natural e encadeada. Prova disso foi o facto de que a elaboração de um novo documento reivindicava todo o trabalho realizado até então. O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1989) tornou-se uma indigência, precisava de o construir! O documento foi dividido em três fases em interacção – a Fase de Análise, a Fase de Decisões e por último a Fase de Aplicação. Sentia que a construção do MEC era cada vez mais uma necessidade, sentia que este era um instrumento imprescindível para a minha viagem neste Estágio Profissional. Através do instrumento começava a encurtar distâncias entre o meu conhecimento declarativo e processual munindo-me na elaboração de cada módulo de “*reflexões estratégicas*” condição “*sine qua non*” para estruturar a matéria e servir-me dela para guiar o processo ensino-aprendizagem da minha turma.

Considero a caracterização da turma o ponto-chave para a elaboração do MEC. A análise exhaustiva de cada aluno nos diferentes níveis é essencial para a construção deste documento, os dados da caracterização da turma como os comportamentos, as atitudes e as necessidades dos alunos serpenteiam por cada um dos módulos, atribuindo-lhe uma forte vitalidade. Como disse em reflexão sobre a caracterização da turma “*o conhecimento da turma torna-se*

agora mais profundo e o conhecimento de cada um dos alunos também aumentou. Estes saberes serão um forte pilar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na minha turma, uma vez que, poderei actuar junto de cada aluno de forma ainda mais diferenciada, promovendo uma intervenção mais equitativa” (Reflexão do Documento de Caracterização da Turma).

Na noite de 21 de Setembro de 2010, lá estava eu a meio da pirâmide a montar e desmontar estrategicamente cada peça (função didáctica) de um puzzle (unidade temática) que se perspectivava muito complicado. Coloco esta função didáctica aqui... Este conteúdo introduzo nesta aula... Esta é a sequência de conteúdos! Será que os meus alunos a receberão bem? Não está tudo mal, começa de início! A realização da primeira unidade temática não foi tarefa fácil, uma constante entre monta, desmonta, arranja aqui, aperfeiçoa ali, difícil é certo, mas extremamente aliciante. Era a arte e o engenho de “conspirar o futuro” dos meus alunos. Confesso que a montagem da unidade temática me inquietava, conseguir prognosticar que os alunos naquela aula específica estariam predispostos para descobrir um novo conteúdo e numa outra aula já o estariam a consolidar, não era tarefa nada fácil.

A Unidade Temática para mim define-se como “*um projecto ou uma intenção de ensino segundo um enquadramento teórico, consubstanciando-se num planeamento cuidado de um conjunto de aulas adstritas a um determinado tema/modalidade*” (Reflexão Unidade Temática). Arrisco-me a dizer que esta é a ferramenta das ferramentas, é através desta que poderei prognosticar a capacidade de transcendência dos meus alunos, as metas que poderemos alcançar juntos. Reforçando a importância da unidade temática Bento, J. (1987) defende que o planeamento desta tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas aulas, tem de ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.

A questão central gravita em torno das aprendizagens dos alunos, precisava de perceber em cada aula se os alunos realmente aprenderam, se a evolução das aprendizagens estava a decorrer conforme o planeado, se passado um conjunto de aulas poderia introduzir um novo conteúdo e se no retomar da matéria os conteúdos não tinham sido esquecidos (planeamento

por etapas). Bento, J (1987) ressalta a relação “*matéria-tempo*” como um dos principais problemas da praxis do ensino. Com o decorrer do ano lectivo e a montagem de unidades temáticas das novas matérias de ensino, fui aprimorando o meu sentido na relação “*matéria-tempo*”, ou seja, estava mais sensível e competente para prognosticar as metas de aprendizagem dos meus alunos. No entanto, não deixou de ser essencial a reestruturação permanente deste puzzle, que por vezes decidia colocar-me partidas, ora era necessária mais uma aula de exercitação ora menos uma, ora mais isto, ora...

Ali estava eu, no topo da pirâmide o culminar de todo o planeamento precedente que se especificava no plano de aula. Tal como refere Bento, J. (1987) o plano de aula constitui-se no elo final da cadeia de planeamento do ensino elaborado pelo professor.

Ao longo deste 2º Ciclo deparei-me com inúmeros modelos de plano de aula, acabando por criar o meu ideal. Ao apresentar o meu primeiro plano de aula ao professor cooperante ele atribui-lhe um parecer positivo apenas criticou a utilização de componentes críticas pouco direccionadas para os alunos. A sugestão recaiu na utilização de palavras-chave em vez das componentes críticas. Estas palavras-chave no fundo eram uma antecipação do feedback pedagógico. As componentes críticas redigidas com toda a sua especificidade e tecnicidade adequavam-se ao meu entendimento era necessário molda-los aos meus alunos, ou seja, definir palavras-chave concretas, simples e pertinentes. Esta alteração no plano de aula fazia todo o sentido, desta forma antecipava o feedback de cada exercício e preparava melhor a minha intervenção pedagógica. O meu plano de aula estava mais exequível! Por falar em exequível, importa referir que sempre foi minha preocupação tornar o meu plano de aula o mais simples e operacional possível. Este deverá ser o mais sintético possível para que se torne um instrumento de trabalho útil e relevante. Esta foi sempre uma preocupação, tal como escrevi algures numa reflexão “*os planos de aula por mim realizados, apenas possuem duas páginas de forma a torná-los mais exequíveis*” (Reflexão Aula 9).

No momento da elaboração do plano de aula senti dificuldades claras no planeamento do tempo de cada exercício, por vezes o tempo teimava em não

passar e noutras vezes voava a uma velocidade alucinante. Este também foi tema de reflexão no final de algumas aulas, *“Reportando-me numa fase inicial ao plano de aula é possível verificar um incumprimento do planeamento, pois tinha definido um jogo para realizar a meio da aula e não o realizei por falta de tempo”* (Reflexão Aula 6). Na maior parte das vezes o cronómetro era um actor secundário, pois procurava que a predisposição dos alunos e o seu empenhamento na prática ditassem se o tempo era escasso ou excessivo em determinado exercício. A resposta para o melhor planeamento do tempo de cada exercício estava nos alunos, até na mesma turma o mesmo exercício para alunos em níveis de aprendizagem distintos declaravam um tempo de exercitação diferente. Neste sentido, a minha maior aliada para colmatar esta dificuldade foi a experiência conquistada no espaço de aula. Erro atrás de erro, adaptações constantes do tempo planeado que culminaram numa competência que considero fundamental, a capacidade de perceber quando os alunos não podem tirar muito mais do exercício, terminar o exercício sem deixar que este “morra”. Sei, que assim engrandecia o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

A construção da pirâmide foi metódica, estrategicamente reflectida e flexível. Uma construção pensada com toda a minúcia, sendo alvo permanente de reflexões cada vez mais experientes, focando-me no cerne do essencial e actuando persistentemente no sentido de aprimorar cada recanto.

4.1.3 O Palco dos Sonhos (Realização)

Entrar naquele palco foi mágico! A sensação de que cada passo, cada gesto, cada expressão, cada palavra proferida iriam ser analisados meticulosamente, não era apenas sensação. Os meus alunos lançavam-me olhares atentos, uns mais tímidos, outros mais atrevidos, mas todos eles ambicionavam descobrir o seu novo Professor de EF. Desde do primeiro momento senti o peso nos ombros por naquele palco ser mais do que eu. Eu, era o rosto de uma instituição escolar, mais ainda o rosto da EF e Desporto. A aula de EF, o meu palco, era nele que iria actuar, era nele que pretendia fazer

desabrochar nos meus alunos uma panóplia de emoções que rosassem o sonho...

Mas sonho e inferno são separados por uma linha muito ténue. A minha ambição era congratular os meus alunos com aulas de sonho, para que o gosto pelo Desporto e actividade física ficassem enraizados nas crianças que me foram confiadas. No entanto, alguns relatos assombravam-me *“Atenção, tens uma turma problemática.”* (Professor Cooperante), *“Dar aulas a esta turma foi um inferno.”* (Professora da Turma no ano transacto), *“Pior turma que alguma vez tive.”* (Professora em Reunião de Conselho de Turma), entre outros. Apesar do assombro minto se disser que estas palavras me assustaram, bem pelo contrário abriu-me um sorriso sarcástico, pois sabia possuir as armas necessárias para travar esta grande batalha com a indisciplina. O sonho teria de acontecer no *“inferno”*? Ou será que ali não estava o *“inferno”*?

Os comportamentos de indisciplina são cada vez mais uma preocupação no dia-a-dia dos professores, é uma realidade nos contextos escolares e tem ocupado um lugar de destaque nos debates educacionais da actualidade. Eu, estava avisado e estando ciente dos problemas que poderão daí advir tinha de actuar no sentido de eliminar e/ou prevenir tais comportamentos. Tal como refere Oliveira, T. (2002:21) *“uma atitude mais preventiva que remediativa”* face aos comportamentos de indisciplina.

Antes mesmo de leccionar a primeira aula estava precavido da importância de uma boa gestão e organização na aula, da minha postura de professor e da identificação das principais origens dos comportamentos indesejados. No seguimento desta ideia, Mendes, F. (1995) salienta que os comportamentos de indisciplina estão na maioria das vezes relacionados com problemas de gestão e organização da aula, mais precisamente nos momentos de inactividade dos alunos. Era aqui que tinha de actuar, dependia apenas de mim.

Apesar de precavido foi possível identificar inúmeros relatos de indisciplina derivados de problemas de gestão e organização da aula, ao lançar um olhar atento pelas reflexões de início de ano lectivo. Vejamos, *“(...) dispus os colchões demasiado próximos uns dos outros o que levou a alguns*

comportamentos fora da tarefa, entre alunos de diferentes estações. Se as estações estivessem mais dispersas pelo espaço de aula diminuía os focos de distração e potenciava o empenhamento motor dos alunos.” (Reflexão Aula 4 e 5) De igual forma em reflexões subsequentes, “(...) decidi atribuir autonomia aos alunos na formação dos grupos, apenas pedi para que se organizassem por pesos e alturas equilibrados. Acredito firmemente que esta decisão acarretou-me um conjunto de problemas ao nível do comportamento para o resto da aula, pois os comportamentos fora da tarefa foram excessivos. Este facto condicionou bastante o meu principal papel enquanto professor, ensinar. O tempo que despendi no decorrer da aula foi maioritariamente na repreensão dos alunos e na tentativa de concentrá-los e empenhá-los para a exercitação dos montes destinados para esta aula.” (Reflexão Aula 10)

Este foi um tema que me inquietou desde de início, pois sabia que a indisciplina era uma realidade e um fenómeno que perturbaria o processo ensino-aprendizagem da minha turma. Os meus alunos tinham dificuldade em cumprir algumas normas, regras e rotinas de funcionamento próprios da aula. Senti de imediato a necessidade de criar e construir uma cultura de disciplina, dentro de um contexto de aula propício à ocorrência de comportamentos de indisciplina. Para isso, desde o primeiro momento mostrei uma postura intransigente perante tais comportamentos e mostrei aos alunos que não iria aceitar a mínima falta de seriedade pelo trabalho desenvolvido na aula. A reflexão era constante, pois precisava de delinear as melhores estratégias para travar esta batalha, tinha como principais armas o gosto dos alunos pela actividade física e desporto, a soberania na gestão e organização da aula e o conhecimento dos alunos.

O gosto dos alunos pela actividade física e desporto era o meu maior trunfo, apenas tinha de conseguir uma boa acção pedagógica no sentido de potenciar essa motivação intrínseca. Neste contexto, teria de celebrar aulas de EF agradáveis, com um elevado tempo de empenhamento motor aliado à soberania de uma eficaz gestão e organização para que se vissem extintos os comportamentos de indisciplina. Com efeito, Emmer e Evertson (cit. por Siedentop, 1991) estabelecem uma estreita relação entre uma gestão eficaz na

aula de EF e a elevação do tempo de empenhamento motor e redução dos comportamentos desviantes.

Muitas vezes não me foi fácil resolver certos conflitos, mas nunca dispensei no final da aula, uma conversa informal com o aluno que durante essa aula apresentou comportamentos de indisciplina. Nestas inúmeras conversas com diferentes alunos, falei abertamente mostrando-lhes as suas qualidades, o que deveriam mudar e o que poderiam alcançar se a sua postura fosse diferente. No fundo queria mostrar aos alunos que tinham ali um amigo que lhes queria ensinar “umas coisas que eles até gostavam”. Este relacionamento muito próximo junto dos alunos mais perturbadores permitiu-me chegar até eles e perceber como agir no sentido de prevenir um comportamento indesejado. O sentimento de alegria surgiu mais cedo que o esperado, quando dei por mim estava a deixar marcado numa reflexão o ponto de viragem, *“A incidência de comportamentos disruptivos foi mínima, mas sempre que se verificaram foram facilmente resolvidos. Sinto finalmente o controlo da turma e que já conheço a melhor forma de chegar aos diferentes alunos, começo a ter um bom conhecimento da minha turma”* (Reflexão Aula 17 e 18).

Foi munido destes três trunfos em interligação que saí vitorioso de uma dura batalha frente à indisciplina. Afinal ali não estava o *“inferno”*, estava sim o palco dos sonhos!

Aproximava-se o início da unidade temática de Futebol, a minha grande paixão! Apesar de horas e horas a falar sobre o Futebol, a ler sobre o Futebol, a reflectir sobre o Futebol, a respirar Futebol, um desafio estava à espreita e eu não tinha uma solução. De um lado estava o progressivo aumento da complexidade e conteúdos defendido por Dugrand, do outro lado a minha crença de que esse não era o melhor meio de ensino do jogo de Futebol. Muitos foram os locais de reflexão sobre esta temática, em todo o lado brotava mais um debate em que o moderador Francisco Fernandes fazia questão de o incendiar a todo o momento.

Foi na reflexão inicial de justificação da unidade temática que comecei a revelar os primeiros sintomas de que tinha de seguir outro caminho. *“Apesar de*

na faculdade ter aprendido que as fases de ensino do jogo de Dugrand (1989) seriam o melhor meio de ensino do jogo de Futebol, acredito que a Teoria da Complexidade defendida pelo autor (1x1; 2x1; 2x2; 3x2; 3x3) não será a mais indicada para ensinar aos meus alunos, aquilo que lhes pretendo ensinar. Nesta linha de pensamento, Castelo (2003) afirma que as situações de 1x1 entre jogadores são consideradas por muitos autores, como a célula base do Futebol. Uma vez que as situações de 1x1 não contem os elementos de relação fundamental do Futebol, isto é a comunicação, é através destas situações que os jogadores desenvolvem os procedimentos técnicos individuais de base do jogo de Futebol.” (Reflexão Unidade Temática Futebol) No meu entendimento este não era o caminho. Apesar de muitos autores defenderem o progressivo aumento da complexidade dos conteúdos no ensino do jogo de Futebol, acreditava que se fosse por aí, não conseguiria alcançar os objectivos de ensino definidos no MEC de Futebol e pior do que isso os alunos não desenvolveriam o gosto pelo jogo.

Desde início sabia que a teoria sugerida por Dugrand não era o caminho, mas não estava a conseguir encontrá-lo, o fantasma do treino/rendimento atormentava-me a toda a hora. A minha reflexão sobre o ensino do Futebol na escola estava demasiadamente orientada para o treino/rendimento, sentia dificuldades em adequar o meu pensamento à realidade escolar, aos meus alunos. Foi neste combate interno entre treino e escola que comecei a reflectir sobre o ensino do Futebol na escola.

Antes de mais era fundamental perceber qual a realidade onde me inseria, quais as principais dificuldades e necessidades dos meus alunos. A resposta era por demais evidente, um entendimento do jogo reduzido associado a um grande défice técnico. Perante este cenário necessitava de encontrar a estrutura funcional que melhor se adequa-se às dificuldades dos meus alunos. Neste sentido, orientei o meu pensamento para a relação da complexidade e dificuldade do jogo.

Era necessário perceber bem a diferença entre complexidade e dificuldade. Entenda-se por complexidade uma articulação vertical que aumenta ou diminui de acordo com o número de jogadores em interacção no

jogo, enquanto a dificuldade assenta numa articulação horizontal que se consubstancia nas contrariedades que os jogadores encontram no contexto para atingir determinado fim. Neste sentido, uma situação de jogo pode ser pouco complexa mas muito difícil de solucionar ou vice-versa. Por exemplo, uma situação de 1x1 é menos complexa que uma situação de 3x3, mas é mais difícil de solucionar. Numa situação de 1x1 o jogador em posse de bola tem de controlar a bola, conduzi-la, protegê-la e fintar o adversário, o defensor tem a vida muito mais facilitada, pois não possui em seu poder o objecto estranho que é a bola limita-se a desarmar o atacante. Como é óbvio esta estrutura de 1x1 apesar de apresentar uma complexidade reduzida, exhibe um elevado grau de dificuldade. Na estrutura de 3x3 a complexidade é maior, todavia manifesta um menor grau de dificuldade, uma vez que a equipa em posse de bola chega mais facilmente ao sucesso, pois as exigências em termos técnicos são menores e o leque de soluções maiores. Desta forma, a qualidade do jogo e a motivação dos alunos são potenciadas.

Na minha reflexão intrínseca percebia que para alcançar o ensino de um jogar de qualidade era necessário desmontar a complexidade do jogo formal de Futebol (Gr+10x10+Gr) e que o caminho não era seguir o progressivo aumento da complexidade defendido por Dugrand. O ensino do Futebol teria de compreender o entendimento do jogo na sua totalidade num grau de complexidade adequado para os alunos. Após alguma pesquisa e reflexão acreditei que a melhor estrutura funcional para o ensino de um jogar de qualidade aos meus alunos seria o 4x4 (Gr+3x3+Gr). Com esta estrutura, a unidade estrutural funcional estaria sempre presente no jogo e no meu entendimento este era o número ideal de jogadores para dar início ao processo ensino-aprendizagem de Futebol. Com esta estrutura funcional estava a assegurar que os alunos estivessem sempre no centro do jogo, ocupassem os três corredores de jogo e que os princípios específicos ofensivos e defensivos fossem cumpridos. Acreditava seriamente que esta seria a estrutura funcional que melhor potenciava uma organização e posicionamento correcto e um meio facilitador de um jogar de qualidade. A qualidade do jogo praticado pelos

alunos era essencial para expandirem o entendimento do mesmo e desenvolverem a relação com a bola.

Numa das primeiras aulas da unidade temática de Futebol dei por mim a escrever *“Após uma breve retrospectão na leccionação das aulas de Futebol, verifico que os alunos apenas apresentam níveis de motivação e empenhamento mais elevados em situação de jogo de 4x4, 5x5 e até 6x6”* (Reflexão Aula 17 e 18). No entanto, um 4x4, um 5x5 e um 6x6 são diferentes estruturas funcionais, todas elas encerram em si características organizacionais e posicionais próprias com pretensões diferentes para os meus alunos.

Foi em reflexão com o orientador José Guilherme que me fui apercebendo que o raciocínio desenvolvido em torno da unidade estrutural funcional não estaria totalmente correcto. Eu defendia um $Gr+3x3+Gr$ e o professor José Guilherme questionava-me porque não um $Gr+4x4+Gr$?

Com o objectivo de deixar esclarecido esta lógica, realizei uma entrevista ao professor José Guilherme com o intuito de deixar bem claro o porquê do $Gr+4x4+Gr$ ser a estrutura funcional mais adequada para iniciar o processo ensino-aprendizagem do Futebol. Com esta conversa (Anexo 1) foi possível contextualizar o seu entendimento ao nível de uma estrutura funcional como veículo para um ensino e jogar de qualidade.

O jogar de qualidade assumiu-se como um referencial do ensino dos conteúdos objectivados. Para isso, foi necessário estabelecer uma relação da minha ideia daquilo que é jogar bem com o envolvimento em que estava inserido. O jogar bem acaba por ser um pouco relativo, uma vez que este deve ser analisado em função das capacidades e do sucesso possível dos meus alunos. No entanto, era indubitável que o processo de formação dos meus alunos precisava de um jogar de qualidade que teria como pilar uma estrutura funcional, a coluna vertebral do jogar! A coluna vertebral (estrutura funcional) atribui aos alunos a manutenção de uma postura (organização) dentro de um corpo (jogar) que potencializa a variabilidade de movimentos (aprendizagens diferenciadas e criativas) respeitante com a individualidade dos meus alunos.

A estrutura funcional Gr+4x4+Gr transporta em si potencialidades que nenhuma outra possui, tendo em conta o reduzido entendimento do jogo dos meus alunos e o seu acentuado défice técnico. Esta estrutura para além de permitir que os alunos se mantenham sempre no centro do jogo, que ocupem os três corredores de jogo e que cumpram com os princípios específicos ofensivos e defensivos, permite ainda que os alunos assumam uma organização em losângo e uma ocupação dos três sectores: defensivo, médio e avançado. Evidenciando a importância desta estrutura, Guilherme Oliveira (Anexo 1) afirma que *“na situação de jogo de Gr+4x4+Gr, os alunos organizam-se em losângo, todas as posições estão ocupadas não há necessidade de eles entenderem e terem uma compreensão do jogo que lhes permita ocupar racionalmente o espaço porque o espaço já está ocupado, por isso é facilitador da acção dos alunos.”*

No seguimento desta ideia considero que a organização em losângo reiterada pelo Gr+4x4+Gr conflui para uma dinâmica potenciadora da natural aprendizagem dos alunos. A organização em processo ofensivo e defensivo desta estrutura apresenta a mesma configuração, o que facilita o entendimento do jogo dos alunos, pois nos momentos de transição não são necessárias reestruturações na sua organização. No losângo os alunos assumem um posicionamento com linhas diagonais bem definidas que acredito ser mais um meio facilitador das aprendizagens. Concorrendo para este entendimento Guilherme Oliveira (Anexo 1) explica que os alunos *“se estiverem posicionados em diagonais mesmo que eles não saibam muito bem movimentar-se nas posições correctas, não saibam fazer coberturas já estão posicionados para que esse tipo de comportamentos aconteça com regularidade e frequência, não há necessidade de um conhecimento muito grande do jogo de Futebol.”*

Os quatro jogadores de campo ocupam os três sectores do mesmo, o que apresentará a equipa com referências no espaço defensivo, no meio-campo e no ataque. Em afinidade com esta lógica Guilherme Oliveira (Anexo 1) refere que *“ao estar em losângo um jogador atrás, dois jogadores numa zona mais intermédia e um jogador numa zona mais adiantada, os jogadores já estão distribuídos de uma forma equilibrada e organizada pelo espaço de jogo.”*

Desta forma, já estão contemplados os três sectores de uma equipa a defesa, meio campo e ataque, já estão igualmente contemplados os três corredores do campo e existem jogadores a ocupá-los, corredor central, corredor lateral direito e corredor lateral esquerdo.” Do meu ponto de vista, esta estrutura é um excelente ponto de partida para a elevação das aprendizagens do jogo de Futebol por parte dos alunos.

Desenvolvendo esta ideia Guilherme Oliveira (Anexo 1) preconiza que *“o jogo 5x5 é um jogo central porque permite aos miúdos mesmo que não tenham qualidade técnica, jogar com uma certa qualidade, ter prazer de jogar e o jogo ser fluído. Permite-nos ainda ensinar coisas bastantes complexas, aos alunos que têm grande qualidade técnica, que serão depois extremamente importantes para o jogo 7x7 e para o jogo 11x11.”* Este entendimento mostra-nos ainda a possibilidade que o 5x5 detém para realizar um trabalho por níveis.

Sei que o Futebol é uma modalidade desportiva com enormes potencialidades, todavia é necessário potencializá-las e congratular os alunos com aulas atractivas.

Corria a passos largos o ano lectivo sucediam-se as unidades temáticas e a minha procura incessante pela eficácia do ensino. Próxima paragem unidade temática de Atletismo! Quando anunciei à turma que o próximo conjunto de aulas seria devotado ao Atletismo, a tristeza ficou espelhada nos rostos dos alunos. Nada que não estivesse à espera, tinha uma carta na manga, o Modelo de Educação Desportiva (MED). No ano transacto tive o privilégio de embarcar com o professor Ramiro Rolim no porta-aviões que me levou a uma viagem pelo arquipélago de técnicas, cores e sabores do Atletismo. Nesta viagem, apetrechei-me com as ferramentas necessárias para pavimentar um caminho de sucesso no ensino dos meus alunos.

O Atletismo escolar suplicava uma transformação para que os alunos o olhassem com outros olhos. Em reflexão na primeira aula de Atletismo foi possível testemunhar a reacção dos alunos, *“No início da aula denotava-se algum desalento nos alunos ao saberem que iriam realizar uma aula de Atletismo, mas quando os confrontei com os princípios base do Modelo de Educação Desportiva, os alunos ficaram expectantes para o desenrolar da*

aula” (Reflexão Aula 71). Sentia-me capaz de realizar a transformação das aulas de Atletismo para que a atitude dos alunos muda-se e o gosto pela modalidade emanasse por toda a turma. E assim foi...

O MED era o meu trunfo, precisava do seu potencial educativo e lúdico para demonstrar aos alunos as cores e sabores do Atletismo, pois sabia que depois de o provarem não queriam outra coisa. Este modelo comporta três eixos fundamentais, a competência desportiva, a literacia e o entusiasmo pelo desporto. Pretendia com ele formar alunos competentes, cultos e entusiastas pelo desporto. Para operacionalizar o MED eram necessárias algumas alterações estruturais nas minhas aulas, de acordo com as características vigentes no modelo de Siedentop.

A primeira dificuldade que emergiu na realização da aula estava relacionada com a organização e gestão da mesma. Articular com engenho a gestão dos espaços, dos grupos, das competições, dos resultados, dos papéis desempenhados pelos alunos foi um processo delicado. No entanto, consegui resolvê-lo com alguma brevidade como se pode comprovar numa das minhas reflexões *“A curta experiência proporcionada pela leccionação das aulas transactas e a familiarização dos alunos com o modelo revelaram-se um forte catalisador para o aumento qualitativo ao nível da minha intervenção, do planeamento, da organização e da gestão do tempo de aula. Isto, consubstanciou-se numa operacionalização bem mais facilitada e eclética, uma vez que esta aula possuiu uma melhor aplicação de variáveis respeitantes do modelo”* (Reflexão Aula 74).

Os meus alunos cederam aos encantos do Atletismo coadjuvado pelo MED. Contudo, um outro ponto causou-me interessantes momentos de reflexão, o facto de o MED comportar um número elevado de competições. A competição despoletava nos meus alunos índices de motivação elevadíssimos, só queriam ganhar, ganhar, ganhar! Não estavam interessados em saber se a técnica era a mais correcta. Nesta mesma lógica Rolim e Garcia (2010) referem que os professores nunca devem esquecer que a técnica correcta, apesar de ser importante para ultimar desempenhos, é apenas um meio para atingir um fim e não um fim em si mesma. No entanto, há aspectos técnicos que não

podem ser colocados de parte e as estratégias para que estes fossem cumpridos em competição não faltaram. Muito simples, quem cumpre com a técnica correcta recebe pontos extra na competição, rapidamente toda a turma cumpria com os padrões técnicos correctos que considerava essenciais.

Ponto em comum nos modelos abordados anteriormente e premissa defendida pelo professor cooperante e orientador, a Motivação. Aulas motivantes, exercícios desafiantes, despoletar nos alunos a vontade, o crer e o gosto pela realização da aula de EF. Esta foi sempre uma preocupação na realização das minhas aulas, pois mesmo pensasse que um exercício tinha tudo o que era essencial para a aprendizagem dos objectivos pretendidos, se a motivação não estivesse presente, de imediato os níveis de empenhamento motor baixavam e por conseguinte o tempo potencial de aprendizagem atingia valores muito baixos. Percorrendo algumas reflexões é possível deparar-me com este tema *“exagerei na especificidade colocada em alguns exercícios, pois houve quebras nos índices de motivação e consequente empenhamento.”* (Reflexão Aula 56 e 57). Segundo Godinho, et al (2007) a motivação é uma variável extremamente importante no processo ensino-aprendizagem e sem motivação em geral não é possível aprender. Em conformidade, Guilherme Oliveira (Anexo 1) menciona *“quando os alunos estão motivados existe uma aprendizagem”* no sentido oposto refere ainda que *“quando os alunos não estão motivados não existe aprendizagem, eles não querem jogar, não têm prazer, não estão abertos a sugestões (...) por isso a motivação é preponderante no ensino”*

Agitavam-se as palavras, surgiam os gestos, vislumbravam-se mensagens escritas tudo isto para chegar aos meus alunos...tudo isto para comunicar bem! Na aula de EF ocorre a cada momento um jogo de palavras, gestos e mensagens escritas, agora uso estas palavras, acrescento aquele gesto, registo o resultado, selecciono as palavras-chave para aquele aluno, comunicar, comunicar, comunicar...comunico com os alunos em cada segundo até no silêncio.

Quando comunicava pretendia que os meus alunos alcançassem o meu entendimento, procurava tornar comum uma informação, fosse ela transmitida

de forma verbal, escrita e/ou corporal. Para isso tinha de olhar muito para além das palavras, tinha de considerar o aluno, as suas emoções e todo o contexto que o envolvia. Tarefa nada fácil, arrisco-me a dizer que este foi o maior desafio ao longo do estágio profissional, principalmente ao nível do feedback.

Através de uma meta reflexão é possível depreender que ao longo do ano ocorreu uma evolução clara na qualidade do feedback utilizado. Hoje escrevo estas páginas e recorro as primeiras aulas do ano lectivo, onde a frequência do feedback era reduzida e teimava em não aumentar.

Nessa altura recorria essencialmente a feedbacks avaliativos e descritivos, mas estava ciente que tinha de evoluir a este nível. Com o tempo a frequência de feedback foi aumentando e orientou-se mais para feedbacks prescritivos e interrogativos. Podem testemunhar esta evolução em inúmeras reflexões, *“ao nível do objectivo o meu feedback tem sido essencialmente avaliativo, prescritivo e algum interrogativo. Percebo que a este nível deveria aumentar o meu feedback de carácter interrogativo, tendo em atenção que as questões colocadas aos alunos devem ser suficientemente específicas para orientar os mesmos nas suas aprendizagens.”* (Reflexão Aula 41 e 42). As preocupações ao nível do feedback não se encerram no seu objectivo, estes também possuem uma direcção, uma forma e afectividade, questões igualmente reflectidas *“a maioria do feedback foi fornecido ao grupo, o que me permitia chegar facilmente a todos os alunos e ter a certeza que eles me percebem e assim possam aprender. A forma do feedback foi essencialmente mista, pois tentava dar referências visuais, auditivas e cinestésicas aos alunos, por sentir que assim os alunos percebem melhor o que é pretendido.”* (Reflexão Aula 62 e 63). Uma boa selecção e adequação do feedback fomentariam uma melhor retenção e transferência das aprendizagens dos meus alunos.

Aspectos importantes sem dúvida, mas problemas de ordem maior se levantavam, ciclo de feedback e timing de intervenção. Conhecedor da sua importância, lutava para a conquista destas competências. A capacidade de concluir o ciclo de feedback foi-se tornando uma competência, *“ao deparar-me com o erro fornecia feedback de forma clara e objectiva (pouca informação = tempo reduzido) e de seguida verificava se as mudanças comportamentais*

convergiam para o pretendido.” (Reflexão Aula 46), o timing de intervenção causou-me mais problemas, principalmente nos jogos desportivos colectivos.

A velocidade que os alunos imprimiam ao jogo, reivindicava uma maior celeridade na minha capacidade de identificar o erro, seleccionar o melhor feedback e emití-lo no timing certo com as palavras-chave adequadas. Eu diria que a experiência e a preparação precisa e rigorosa dos objectivos específicos a desenvolver em cada exercício foram os factores que mais contribuíram para a eficácia da minha intervenção. A certa altura até já conseguia antecipar alguns erros dos alunos e lá estava eu a direccionar as palavras-chave curtas e precisas que os ajudariam a orientar as suas acções para o essencial das aprendizagens pretendidas. Para Rosado e Mesquita (2009) uma ou duas palavras-chave revela-se mais eficaz no desencadeamento da resposta motora pretendida, enquanto o uso exagerado de palavras-chave pode prejudicar o desempenho do aluno.

Feedback atrás de feedback que por vezes esquecia-me da necessidade de auto-deteção do erro por parte do aluno. Segundo Godinho, et al (2007) o tempo para fornecer feedback após a execução não deve ser imediato correndo o risco de desviar a atenção do aluno do feedback intrínseco na tentativa de auto-detectar o erro, nem deve ser elevado o suficiente para que o aluno se esqueça da relação entre as informações sensoriais e o resultado da acção. Refere ainda que a análise do feedback intrínseco por parte dos alunos traduz-se na operação do reforço subjectivo. Este mecanismo fomenta a auto-deteção do erro nas respostas dadas pelos alunos e uma melhor retenção das aprendizagens. Neste sentido, tinha de aprimorar o timing de fornecimento de feedback tendo em linha de conta o importante papel das sensações intrínsecas do aluno neste momento.

De acordo com esta perspectiva é importante estimular os alunos na procura, descoberta e exploração das respostas mais adequadas, no sentido de torná-los mais autónomos na construção das suas aprendizagens. E foi evidente este meu esforço na realização das aulas *“é importante optar pelo método de ensino de descoberta guiada nas aulas de Educação Física e é neste sentido que pretendo caminhar, mais do que fornecer soluções*

procurarei colocar problemas que estimulem a descoberta e a compreensão do aluno. Segundo Mosston e Ashworth (1986), na descoberta guiada o aluno desenvolve actividade de exploração, investigação e descoberta da resposta ou modelo de desempenho mais adequado para a resolução de um problema. O professor deverá acompanhar o processo de descoberta, estimulando-o para as soluções ajustadas à situação problema. Este estilo de ensino deverá promover a capacidade de raciocínio na programação de respostas, promover a auto-condução na progressão de uma aprendizagem individual (auto-descoberta) e promover consciência de que é capaz de descobrir uma solução num determinado assunto (matéria).” (Reflexão Aula 56 e 57). Apesar de serem evidentes as vantagens deste método de ensino, foi na prática que percebi que a sua operacionalização apresentava algumas limitações. Lembro-me de uma passagem, numa das primeiras aulas de Futebol em que questionava uma aluna, *“Nesta situação onde deverias estar posicionada?”*, resposta mais que óbvia *“Não sei professor!”*. Como queria eu que a aluna avaliasse o seu posicionamento recorrendo a processos cognitivos que ainda não existem?

Para Rosado e Mesquita (2009), este tipo de actuação é particularmente útil em praticantes já experimentados. O questionamento próprio da descoberta guiada implica a capacidade do aluno comparar a sua execução com a informação que detém acerca da matéria, de modo a encontrar discrepâncias. Se a minha aluna ainda não possuía informação intrínseca nas suas estruturas cognitivas como poderia ela chegar à solução. Nesta lógica, só fará sentido o uso do questionamento quando o aluno já possui alguma estruturação cognitiva para iniciar a busca activa de soluções para os problemas.

Com esta estratégia de questionamento advogava a edificação de um aluno autónomo na construção das suas aprendizagens, para assim promover a emancipação dos meus alunos. Comungando com este entendimento Rosado e Mesquita (2009) afirma que o questionamento oferece a possibilidade ao aluno de ocupar um papel central no processo ensino-aprendizagem, actuando como construtor activo das suas próprias aprendizagens.

Outro ponto que sempre dei muita importância foi a formação de grupos, *“no decurso das aulas da unidade temática de Ginástica tenho optado pela formação de grupos heterogénea, ou seja, com diferentes níveis de competência entre os alunos do mesmo grupo. Com isto, pretendo fomentar a entreaajuda, solidariedade e a aprendizagem por observação entre os colegas.”* (Reflexão Aula 7 e 8). A realização de grupos heterogéneos foi sempre uma opção, no entanto era necessário adequar o grau de heterogeneidade, pois tinha de propiciar um grau de variabilidade óptimo para aprendizagem. Tal como podem comprovar no excerto retirado da reflexão, a aprendizagem por observação ou por imitação foi uma das grandes razões para o recurso à heterogeneidade. A imitação nada tem a ver com copiar, mas sim criar a partir daquilo que é observado. Esta observação de colegas com nível de competência superior promove uma representação mental dos comportamentos observados que se repercutirá no corpo, graças aos neurónios-espelho, descritos por Giaccamo Rizzolatti em 1988.

Neste sentido, a observação fornecida através da demonstração assume também um papel fundamental para as aprendizagens dos alunos. Durante as aulas tive sempre o cuidado de enriquecer a minha instrução com demonstração de forma a tornar a minha intervenção mais eclética e por acreditar na máxima *“uma imagem vale mais que mil palavras”*. Reforçando este entendimento Rosado e Mesquita (2009) referem que retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos, retemos ainda melhor aquilo que vemos e ouvimos. A demonstração por vezes era realizada por mim, outras vezes pelos alunos ou então recorria ao vídeo, todas elas com o objectivo de fornecer referências aos alunos sobre os modelos pretendidos. Quando solicitava o(s) aluno(s) para realizarem a demonstração tive sempre a preocupação de seleccionar alunos diferentes, mas com qualidade para executar o pretendido, habilidade motora ou comportamento táctico.

Tantas foram as emoções e momentos de reflexão proporcionados no palco dos sonhos. Chegou o momento da despedida! Uma coisa é certa nunca esquecerei os sonhos maravilhosos partilhados naquele palco com os meus grandes alunos.

4.1.4 O Farol da Acção Pedagógica (Avaliação)

A Avaliação assumiu-se, ao longo deste ano lectivo, um guia da minha acção pedagógica, o meu farol. Esta irradiou sempre a luz que me orientou e regulou, a luz que me permitiu controlar os efeitos da minha acção pedagógica nas aprendizagens dos meus alunos.

Desde o início do ano procurei que a avaliação fosse o braço direito da minha acção pedagógica, pois pretendia que todas as minhas tomadas de decisão fossem de encontro às necessidades dos meus alunos. Tal como refere Araújo, F. (2007) a avaliação só faz sentido se pretendermos planear em conformidade com os dados revelados por ela. É então evidente que a avaliação era muito mais que a simples classificação dos alunos no final de cada período.

A avaliação inicial, correspondeu ao primeiro momento em que estive em contacto com o processo avaliativo enquanto professor. Para esta avaliação optei por elaborar um protocolo de avaliação inicial, onde defini um conjunto de exercícios critério com os diferentes elementos gímnicos a ser avaliados, os sistemas de avaliação a utilizar, os principais critérios de êxito a observar e o método de registo a usar. Com este planeamento cuidado pretendia potencializar a coerência e a eficácia do meu processo avaliativo. A minha inexperiência no uso do instrumento de avaliação de excelência na EF, a observação, não poderia comprometer a avaliação das competências motoras dos meus alunos. Tudo preparado ao pormenor. Era tempo de seguir em frente...

Quando dei por mim estava sozinho no meio de vinte e oito alunos com a árdua tarefa de iniciar o processo ensino-aprendizagem de Ginástica e ao mesmo tempo realizar a avaliação diagnóstico da mesma. Não seria exagerado dizer que fui “atirado aos tubarões”, o professor Cooperante fez questão que sentisse desde o primeiro momento as reais dificuldades de leccionar uma aula ao mesmo tempo que avaliámos os alunos. Evidenciando a importância deste momento, Carvalho, L. (1994) afirma que a aula de avaliação diagnóstico deverá ser uma aula normal, ao mesmo tempo que recolhemos dados relativos ao desempenho dos alunos, devemos fomentar o ensino e a aprendizagem.

Confesso que no início da aula estava confiante e que acreditava que iria ser tudo perfeito. Foi então que, *“Concluída a aula o sentimento era de frustração, uma vez que não consegui avaliar todos os elementos gímnicos a que me propus a avaliar.”* (Reflexão Aula 3). Foram precisas duas aulas para realizar a avaliação diagnóstico de todos os alunos e pouco ensinar. Nada me fazia imaginar que fosse precisar de tanto tempo para realizar a avaliação diagnóstico. Após ter sobrevivido a este momento, era hora de sentar na mesa com os meus colegas estagiários e professor cooperante e reflectir, reflectir e reflectir... Sem o erro e a percepção das reais dificuldades de um momento de avaliação não me teria sido possível reflectir tão aprofundadamente. Obrigado professor cooperante, aquele “combate com os tubarões” permitiu-me crescer sustentado em dificuldades reais e armou-me muito bem para a próxima avaliação.

Rapidamente me apercebi pelas primeiras avaliações que as necessidades de aprendizagem da minha turma eram distintas. Neste sentido, era necessário projectar o processo ensino-aprendizagem de forma diferenciada, de modo a responder às reais necessidades dos meus alunos. A avaliação formativa foi a minha principal aliada na adequação reflectida do processo ensino-aprendizagem. No fundo, pretendia através da avaliação formativa verificar o porquê dos objectivos delineados no momento da planificação, não estarem a ser totalmente concretizados na realização da aula. Esta permitia-me assim regular o ensino tendo em vista a melhoria das aprendizagens da minha turma. Desta forma, posso afirmar que as necessidades dos alunos orientaram a minha actuação ao longo das aulas. No fundo, a avaliação formativa serviu-me de guia na gestão do processo ensino-aprendizagem, ou seja, permitia-me a todo o momento adequar de melhor forma as unidades temáticas e as aulas às necessidades da turma.

Como se pode depreender, a colocação do aluno no centro de todo o processo, foi sempre um princípio defendido por mim. Neste sentido, a conversa séria com o aluno ou turma acerca dos objectivos a alcançar em termos colectivos ou individuais foi uma importante estratégia que empenhei como forma de os alunos estabelecerem comigo um compromisso responsável

pelas metas traçadas. Face a isto, Araújo, F. (2007) refere que os professores devem estabelecer critérios adequados às necessidades dos alunos e que estes sejam interpretados de forma clara e inequívoca por eles, aquando da sua divulgação.

Tinha chegado o momento da confirmação de todo um processo, a avaliação sumativa. Esta avaliação acabava por confirmar os resultados provenientes da avaliação formativa constante. A avaliação sumativa encerra em si uma importante função certificadora, que confesso assustar-me um pouco, tinha receio de não ser justo para com os alunos. O acompanhamento de todas as minhas aulas por parte dos meus colegas estagiários e professor cooperante permitiram-me confirmar com alegria as correctas classificações atribuídas aos meus alunos. Mas, mais que a sua função certificadora, esta avaliação surgia no final da unidade temática como um momento de retrospecção em torno das aprendizagens de cada um dos alunos. A retrospectiva realizada no final de cada unidade temática era no meu entendimento um importante meio para eu providenciar futuras melhorias na minha acção pedagógica.

A observação, o sistema/instrumento de avaliação e os critérios definidos foram os principais temas em destaque nas reflexões com o professor cooperante e orientador. Estes três pontos tinham algo muito importante em comum, todos eles tinham de ser implementados em função de um contexto de aula muito singular, ou seja, a sua exequibilidade era prioritária. Uma observação, um sistema de avaliação e determinados critérios podem ser fantásticos para avaliar as aprendizagens dos alunos quando se está como mero observador de uma aula, todavia quando somos um dos actores principais dessa aula o caso muda de figura. Era necessário adequar a observação e aprimorar instrumentos de avaliação e critérios de êxito, para alcançar o sucesso desta dimensão pedagógica. Afirma Bento, J. (2003) que o delicado processo de avaliação é considerado o mais difícil de todas as dimensões pedagógicas.

A observação, o meu principal instrumento de avaliação! Foi em reflexão com o orientador e professor cooperante que fui alertado para este problema, o

meu olhar é crucial em todo o processo. Era necessário olhar e ver, era necessário saber para onde olhar, o que observar. Mais do que querer ver tudo, era primordial ver o essencial, dirigir o olhar para aquilo que era realmente importante. Lembro-me do orientador Guilherme Oliveira contar a história de um observador que queria ver tão bem um jogo de Futebol que estava sempre a tirar os óculos e a limpá-los para ver tudo o que se passava no jogo, mas o que acontecia no fundo é que ele não via nada por estar sempre a limpar os óculos na tentativa de ver tudo ao pormenor. Concorrendo com esta lógica, Carvalho, L. (1994) explica que o rigor pedagógico da avaliação não significa “*pormenor*”, mas sim “*pormaior*”, escolher aquilo que é realmente importante, o que se deve avaliar.

Por sua vez, a forma como observo tem uma influência directa na construção dos meus instrumentos de avaliação e dos critérios de êxito a ele adstritos. Ao longo do ano lectivo fui influenciado pela máxima de “*pormaior*” no planeamento, realização e reflexão da minha avaliação. Desta forma, procurei construir instrumentos de avaliação exequíveis de fácil e célere aplicação com critérios claros, específicos e de número reduzido, de modo a centrar a minha atenção no que era essencial num contexto de aula singular. Nesta mesma lógica Carvalho, L. (1994) refere que os procedimentos de recolha e registo de dados para a avaliação deverão ser realizados através de um sistema fácil, económico e eficaz. Com isto, eu conseguia ser breve na avaliação das necessidades dos meus alunos e ganhar tempo para o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos meus alunos.

É através dos olhos que contacto as aprendizagens dos meus alunos. Quando os abria, abriam-se com um olhar global por acreditar que assim alcançaria o rigor pedagógico, “*pormaior*”. Esta matéria causou-me uma inquietação interior, queria ver provado este meu entendimento. Assim, pensei que fosse importante perceber quais as diferenças entre um olhar mais global “*pormaior*” e um olhar mais diferenciado “*pormenor*”, uma vez que este é um tema que gera alguma controvérsia entre os diversos professores do grupo de EF.

Para dar assas a este meu entendimento, realizei um estudo que gravitou em torno desta temática, tendo como principal propósito ver esclarecida esta controvérsia entre professores e ajudar de alguma forma os alunos e professores a atingirem o sucesso escolar. Para minha enorme alegria, quando falei com alguns professores sobre o meu estudo, de imediato, referiram *“Quero ver esses resultados!”*, *“Estou curioso para saber o que irás concluir, mas acho que...”*, por simpatia ou não, foram opiniões que motivaram ainda mais a sua realização.

Para iniciar o estudo acerca desta temática, realizei uma breve revisão da literatura, centrada em aspectos convenientes directamente relacionados com o tema em questão e com o intuito de melhor compreender os resultados.

4.1.4.1 O Olhar e Ver Dentro do Processo de Avaliação

A avaliação é uma temática muito badalada no contexto escolar, pois esta é uma questão que suscita muitas dúvidas e controvérsias entre os professores de EF. O que avaliar? Em que contexto avaliar? Quando avaliar? Que métodos e instrumentos usar? Que critérios estabelecer? Qual o grau de subjectividade a atribuir à avaliação? Perguntas e mais perguntas que a resposta está longe de ser unânime.

Do passado ao presente...

As preocupações com a questão da avaliação remontam a 2200 anos A.C., de acordo com Valadares e Graça (1998) o processo avaliativo é uma tarefa que tem sido utilizada pela espécie humana, desde os tempos mais remotos.

De acordo com Fernandes, D. (2005) o conceito de avaliação evolui ao longo de quatro gerações, sendo encarada primeiro como uma medida, depois uma descrição, mais tarde um juízo de valor e por fim uma negociação e construção.

A avaliação como medida é uma questão essencialmente técnica, que através de testes permite medir com isenção as aprendizagens escolares dos alunos. Nesta geração o aluno não participa no processo, os saberes são o

único objecto de avaliação, esta é referenciada a uma norma, procura-se a quantificação de resultados em busca da objectividade e avaliar tem como funções classificar, seleccionar e certificar (Fernandes, 2005).

A avaliação como descrição surge no sentido de colmatar algumas limitações da primeira geração. Aqui, avaliar passa a ter como objectivo a descrição dos pontos fortes e fracos, descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos e formular objectivos comportamentais verificando a sua consecução por parte dos alunos (Fernandes, 2005).

A avaliação como juízo de valor surgiu por necessidade de se formular um juízo de valor sobre o objecto avaliado. Esta avaliação visa facilitar tomadas de decisão, envolve todos os intervenientes, a recolha de informação vai para além dos resultados obtidos nos testes, tem em conta os contextos e considera essencial a definição de critérios (Fernandes, 2005).

A avaliação como negociação e construção propõem que esta deve ser partilhada por todos os intervenientes, deve ser integrada no processo ensino-aprendizagem, deve ter como função melhorar e regular as aprendizagens, considera o feedback um processo indispensável para integrar a avaliação no processo ensino-aprendizagem e os métodos a utilizar deverão ser predominantemente qualitativos, não excluindo os quantitativos (Fernandes, 2005).

Na actualidade, Rosado e Colaço (2002) referem que se assiste a uma valorização da investigação na área da avaliação, muito por culpa de uma maior atenção dos profissionais da educação e da sociedade em geral.

O que é a avaliação?

Avaliar é uma actividade realizada pelo ser humano a todo o momento, pois o ser humano constantemente recolhe informações do contexto em que se insere, interpreta essas informações e toma decisões atribuindo-lhe um valor.

Segundo Tyler, (1949) avaliar consiste na confrontação entre os resultados obtidos e os objectivos fixados à partida. Para Stufflebeam (1985) avaliar é providenciar informação com vista à tomada de decisões. É dentro desta linha de raciocínio que Carvalho, L. (1994) refere que a avaliação é “o

processo que nos permite recolher e interpretar informações para tomar decisões”. Cardinet (1993) afirma ainda que a avaliação é um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.

De acordo com Lemos et al, (1998), a avaliação deve ser um sistema que promove a igualdade de oportunidade, o sucesso das aprendizagens, a participação de todos os intervenientes. Os mesmos autores referem ainda que esta deve ser um processo contínuo e positivo, ser correctivo e compensatório e não sobrepor razões administrativas ou outras a razões pedagógicas.

Pacheco (1994) destaca quatro dimensões da função pedagógica da avaliação. Uma dimensão pessoal, que visa a estimulação do sucesso dos alunos, uma dimensão didáctica que procura melhorar e verificar os resultados da avaliação, uma dimensão curricular que perspectiva a possibilidade de realizar adaptações curriculares face às necessidades dos alunos e por fim uma dimensão educativa que avalia a qualidade da educação.

Deste modo poder-se-á afirmar que a avaliação é um meio para perceber se o ensino é eficaz. Neste sentido, a avaliação fornece informação aos alunos acerca do seu progresso, informa o professor do estado actual do aluno e permite-lhe tomar decisões, avaliar o currículo e classificar o aluno.

A avaliação como *“suporte das decisões curriculares, só faz sentido se for assumida na sua pluralidade de funções – orientadora, reguladora e certificadora, mas sempre numa perspectiva integrada.”* (Araújo, 2007). Os docentes de EF deverão entender a avaliação como um meio para projectar o ensino de forma diferenciada, ou seja, um meio para *“orientar”, “regular”* e *“certificar”* as aprendizagens dos alunos de acordo com as suas necessidades efectivas. A recolha de informação proveniente da avaliação deverá munir o docente de ferramentas para tomar decisões curriculares que visem a flexibilização e diferenciação do percurso de aprendizagem de cada um dos alunos, promovendo desta forma experiências equitativas, que respeitem as suas diferenças e necessidades.

A avaliação pode ser normativa ou criterial. A primeira, visa a avaliação do comportamento do aluno tendo por base a comparação entre alunos, a

criterial avalia o aluno através do cumprimento dos critérios de êxito propostos pelo professor que se consubstanciam nos objectivos por ele definidos. Uma avaliação eclética deve respeitar os três domínios da aprendizagem, motor, cognitivo e social. A informação procedente da avaliação poderá ser recolhida tanto de modo formal como de modo informal (Rink, J. 1993).

Tipos de Avaliação

É possível ainda durante o processo avaliativo distinguir três tipos de informação diferentes, a avaliação diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Avaliação Diagnóstico

A avaliação diagnóstico assume um papel preponderante no planeamento do processo ensino-aprendizagem. Tal como afirma Araújo, F. (2007) a avaliação diagnóstico tem como objectivos primordiais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projectar diferenciadamente. Com isto, a autora pretende enfatizar a importância de conhecer os alunos em cada uma das áreas e matérias para realizar um bom planeamento (prognóstico). Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho, L. (1994) defende que a avaliação diagnóstico deverá diagnosticar as dificuldades dos alunos face às aprendizagens, prognosticar o seu desenvolvimento e perceber que aprendizagens poderão vir a realizar. Assim podemos afirmar que em primeiro lugar é necessário diagnosticar as dificuldades e limitações que os alunos possuam e, em segundo lugar, antever quais as dificuldades que eles possam vir a ter. Somente depois de realizados estes dois passos é que se torna possível projectar todo o ano escolar.

A avaliação diagnóstico de acordo com Carvalho, L. (1994) tem como principais objectivos:

- Apresentar o programa/matérias;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias;

- Recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma;
- Ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
- Criar um bom clima de aula.
- Identificar matérias prioritárias e aspectos críticos do seu desenvolvimento;
- Recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento;
- Identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas;
- Recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual.

Carvalho, L. (1994) aponta que a aula de avaliação diagnóstico deverá ser entendida como uma aula “normal” e não uma aula de apenas recolha de dados. Nesta aula os exercícios propostos devem ser entendidos como situações de aprendizagem e o professor deve acompanhar as situações dando feedback e intervindo de acordo com o nível dos alunos como faz normalmente, tentando que os alunos melhorem. Desta forma, o tempo para as aprendizagens dos alunos será potencializado e a avaliação será mais correcta.

A avaliação diagnóstico para Rosado e Colaço (2002) deve dar indicações ao professor que permitam prever a evolução do aluno, fornecendo informação para orientar o processo formativo. Estes autores reforçam a importância da avaliação diagnóstico na orientação do processo formativo da avaliação. Face a isto, vamos desenvolver o conceito de avaliação formativa.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa deverá ser entendida como um processo de adaptação da acção pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos. Esta avaliação pressupõe três etapas claras. Em primeiro lugar é necessário o registo de informações, devendo-se determinar previamente com

precisão os aspectos a observar e os processos a utilizar nessa recolha de informações. Em segundo é necessário incluir uma etapa de interpretação das informações recolhidas, identificando os factores que estão na base das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. E por último é necessário incluir uma etapa de adaptação das actividades de ensino e aprendizagem, com base na interpretação das informações recolhidas (Allal, 1986, cit. Carvalho, L. 1999:144).

Em afinidade Jacinto, J. (1984) refere que a avaliação formativa é um meio que nos permita garantir a perseguição dum projecto pedagógico cada dia mais eficaz e coerente. Este autor considera, também, esta avaliação deverá encarar os resultados numa perspectiva de tomadas de decisões no sentido de aumentar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Face a esta lógica, a avaliação formativa é um processo contínuo que funciona como um guia para o professor, ajudando-o a perceber se o aluno segue o rumo correcto. Nos casos em que o rumo não é o mais correcto, o professor deverá proceder à reformulação de objectivos. Este processo de avaliação revela-se ainda como um meio de auxiliar o aluno a posicionar-se no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo a este consciencializar-se das suas competências e necessidades.

Sendo assim, é importante que os alunos detenham um papel activo na avaliação formativa. Para que isto seja possível os alunos deverão ter acesso aos diferentes objectivos propostos e ao seu processo evolutivo, quer nas aulas das unidades temáticas, quer no final das unidades temáticas. Carvalho, L. (1994) enuncia-nos as vantagens deste método:

- ✓ O aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades;
- ✓ Sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objectivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza;
- ✓ A apreciação objectiva dos colegas ajuda o aluno a formar a “ideia motora” desejável e necessária a uma correcta aprendizagem;
- ✓ O aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores como o espírito crítico, entreaajuda, etc.

- ✓ A participação dos alunos na avaliação pode ser uma forma de reduzir a inevitável subjectividade da observação do professor.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa tem lugar no final do ano ou no final da unidade temática, tendo como principal função a certificação. Para Rosado e Colaço (2002), a avaliação sumativa desempenha um importante papel formativo, não devendo ser exclusivamente como avaliação final. Os autores consideram que esta deve ser incluída nos mecanismos de regulação formativa assumindo uma forma qualitativa e formadora.

Sistema de Avaliação

Como forma de operacionalizar a avaliação dos alunos os professores recorrem a sistemas/instrumentos de avaliação, que permitam orientar a observação para os objectivos das aprendizagens e forneçam evidências sobre as aprendizagens dos alunos tendo em vista a tomada de decisões.

De acordo com Rosado e Colaço (2002), as principais qualidades de um sistema de avaliação são a validade, a fiabilidade, a sensibilidade, a economia, a objectividade, a standardização e aferição.

Um sistema de avaliação é válido se avalia aquilo que pretende avaliar, é fiável se avalia de forma consistente aquilo que pretende avaliar, é sensível se detém a capacidade discriminativa para detectar variações mínimas, é económico se é viável em termos de recursos humanos, recursos temporais e equipamentos, é objectivo se apresenta um elevado grau de independência do observador e dependentes do testado, é standardizado se obedece sempre a um protocolo, por fim a aferição refere-se a dar expressão inteligível aos valores permitindo comparar com a norma ou valores anteriores.

Os sistemas de avaliação ou instrumentos de avaliação podem ser inquéritos, observações, análises e ainda testes. O inquérito consiste em entrevistas, questionários ou técnicas sociométricas e visa recolher opiniões e auto-percepções. A observação baseia-se fundamentalmente em grelhas de observação e listas de verificação e pretende recolher dados relativos a um

desempenho, um comportamento, uma interação ou ainda um produto final. A análise consta da análise do conteúdo e fornece dados sobre os resultados da aprendizagem durante o processo. Por fim, os testes referem-se a testes de aproveitamento, testes de aptidão, entre outro e procura dar informação sobre os objectivos terminais e os desempenhos (Lemos et al, 1998).

Segundo Carrilho Ribeiro, L. (1999) um sistema de avaliação pode ser referenciado à norma ou referenciado ao critério. O sistema de avaliação referenciado à norma compara o comportamento/desempenho de cada indivíduo em relação aos demais quando se torna necessário seleccionar e/ou discriminar. O sistema de avaliação referenciado ao critério verifica o comportamento/desempenho de cada um dos indivíduos relacionando-o e apreciando-o em relação a um comportamento/desempenho pré-determinado.

Neste sentido, os sistemas de avaliação são um instrumento que auxilia o professor na recolha de informação para posteriormente estabelecer um juízo de valor tendo em vista a tomada de decisões. Todavia são necessárias referências que permitam uma apreciação fundamentada, os critérios de êxito.

Entenda-se por critério de êxito *“a forma de definir o sucesso”* (Wiggins, G. 1998). Os critérios de êxito compõem o sistema de avaliação e constituem uma forma de ajudar o professor a interpretar a informação entre a meta desejada e o real desempenho do aluno. Segundo Araújo, F. (2007) os critérios implicam a definição e a adopção de uma referência, de forma a dar fundamento à apreciação do sujeito avaliado e dar uma maior fiabilidade e consistência nas apreciações realizadas pelos vários intervenientes (o professor, o aluno, os pais, etc.). Assim, poderemos encarar os critérios como um guia para o sucesso.

Ainda neste contexto Araújo, F. (2007) identifica vários tipos de critérios. Os critérios de realização ou de procedimentos que indicam de forma clara o que devem fazer para realizar com sucesso uma determinada tarefa, os critérios de sucesso ou critérios de transição de ano que estabelecem uma indicação clara do que se deve fazer para progredir de ano ou ciclo e por fim os critérios de avaliação que se referem aos resultados globais da aprendizagem, permitem fazer um balanço final e estabelecer uma classificação.

O estabelecimento dos critérios de êxito deve ser cuidado e preciso, focando-se no essencial permitindo ao professor considerar se determinada aprendizagem foi concluída. A simplicidade e eficácia dos critérios escolhidos são essenciais para tornar o sistema de avaliação exequível. De acordo com Carvalho, L. (1994) os procedimentos de recolha e registo de dados para a avaliação deverão ser realizados através de um sistema fácil, económico e eficaz. Concorrendo para esta questão Rosado e Colaço (2002) referem que os sistemas de avaliação devem obedecer a critérios económicos e simples, pois a partir do momento que não são práticos correm o risco de não resultarem. Os autores mencionam ainda a necessidade de encontrar o equilíbrio entre o rigor métrico e as condições pedagógicas viabilizando a aplicação do sistema de avaliação.

O Olhar da Avaliação

A observação deverá ser abraçada pelos professores de EF com todas as suas forças, pois no meu entendimento esta é um ponto-chave em todo o processo ensino-aprendizagem. Para Carvalho, L. (1994) *“a avaliação da maioria das competências específicas da Educação Física só é possível através da observação.”*. Como podemos depreender a avaliação é um poderoso instrumento de trabalho para o professor. Segundo Araújo, F. (2009) a observação pode assumir um plano dedutivo e indutivo. O plano de observação dedutivo delimita um campo de observação, define um processo de notação, define as categorias ou sinais e treina a observação. O plano de observação indutivo, apesar de delimitar um campo de observação tem um carácter mais livre, regista incidentes críticos (registos anedóticos), regista notas de campo ou é descritivo livre, refere-se a episódios de aula e está atento a tudo.

A avaliação pretende uma análise correcta do nível prático dos alunos, para isso é necessário minimizar o erro. De acordo com Rosado e Colaço (2002) o observador ao observar toma decisões em cada registo o que aumenta as potenciais fontes de erro. Estes mesmos autores referem que a fonte de erro pode derivar do observador e do sistema de avaliação. Quanto ao

observador referem que este muda os códigos e interpreta as categorias de modo distinto ao longo da observação. Relativamente ao sistema de avaliação ressaltam que sistemas com demasiadas categorias que visem uma análise pormenorizada fazem aumentar o erro. Perante isto, verifica-se que a avaliação tem uma interpretação fortemente influenciada pelos conhecimentos e experiência do observador e pela exequibilidade do sistema de observação, o que dota o processo de avaliação de uma certa subjectividade.

Nesta linha de raciocínio Rosado e Colaço (2002) referem que a avaliação é uma actividade subjectiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um juízo de valor segundo critérios que apresentam diversos problemas técnicos e éticos. Evidenciando a importância deste entendimento, os mesmos autores acrescentam que não é possível avaliar independentemente das pessoas em causa e que não existem critérios de avaliação absolutamente neutros ou isentos. Para os referidos autores, a avaliação educacional não é suficientemente rigorosa e não se pode controlar em absoluto todos os aspectos que nela interferem, cometendo-se assim sucessivos erros de avaliação.

Tendo isto em linha de conta, será preponderante minimizar os erros por meio de estratégias que tornem os critérios de êxito mais claros, específicos e de número mais reduzido, pois quanto mais objectivos forem estes critérios maior rigor haverá no sistema de avaliação utilizado pelo professor. Neste sentido, o professor deverá tomar algumas decisões, no modo como observa e analisa a prática dos alunos e no modo como elabora o sistema de observação e estabelece os critérios de êxito a observar.

O observador poderá atribuir um carácter mais global ou diferenciado à sua observação. Para Godinho, M. (2007) uma observação global é aquela observação que o professor centra a sua atenção no aluno e com o seu conhecimento atribui-lhe uma classificação com referência a um número muito reduzido de critérios de êxito, este é um sistema de avaliação de carácter mais aberto. O mesmo autor refere que o comportamento de um sistema na sua globalidade é mais rico do que o das suas partes constituintes isoladamente, integrando a sua relação e interacção. Em contraste, a observação com

carácter mais diferenciado para Godinho, M. (2007) recorre à utilização de vários critérios de êxito ou componentes críticas, pressupondo uma análise da tarefa mais detalhada ou até isolada, este é um sistema de avaliação de carácter mais fechado. O referido autor afirma que a operação de diferenciação ou de divisão da tarefa em partes é a possibilidade de isolar as acções recíprocas entre os elementos constituintes das condicionantes de sucesso.

Assim, podemos afirmar que o olhar do observador é influenciado pelo sistema de avaliação que utiliza e estes influenciam a avaliação dos alunos. Depreende-se ainda que o contexto da aula de EF coloca algumas exigências no sistema de avaliação.

Objectivos do Estudo

O objectivo geral deste estudo visa a comparação de um sistema de avaliação mais global com um sistema de avaliação mais diferenciado, no decurso das aulas de Futebol.

Objectivos Específicos

- Identificar qual dos sistemas de avaliação é mais exequível e económico na avaliação dos alunos em aulas de Futebol.
- Comparar os resultados obtidos pelos professores na classificação dos alunos.
- Analisar as diferenças entre um sistema de avaliação global e diferenciado.
- Avaliar os benefícios de um sistema de avaliação global para o processo ensino-aprendizagem.

Material e Métodos

A análise dos sistemas de avaliação foi realizada após a observação de cinco aulas, na unidade temática de Futebol na minha turma o 8º A. As observações foram realizadas ao longo do ano lectivo no decurso da avaliação formativa de modo informal e em situação de jogo. O corpus do estudo foram os registos efectuados pelos professores nos diferentes sistemas de avaliação.

Com a finalidade de recolher os dados que me permitiriam perceber a relação entre os diferentes tipos de observação e consequente registo, elaborei dois sistemas de avaliação, (Anexo 2) um mais global e um mais diferenciado, mas ambos com referências a critérios. O professor João Silva realizou o registo num sistema de avaliação igual ao meu, uma observação mais global e o professor Joaquim Gomes realizou o registo num sistema de avaliação mais diferenciado.

Ambos os sistemas de avaliação eram compostos por cinco conteúdos. O sistema de avaliação mais diferenciado possuía três critérios de êxito prioritários para a consecução do conteúdo, que terão de ser classificados. No sistema de avaliação mais global o professor atribuía apenas uma classificação global ao conteúdo.

O sistema de classificação utilizado foi uma escala tipo Lycker de 1 a 3. O aluno classificado com nível 1 não realiza, nível 2 realiza com dificuldade e nível 3 realiza.

No final da aula de Futebol, os registos realizados nos sistemas de avaliação eram comparados.

Apresentação e Análise dos Resultados

De seguida, irá proceder-se à apresentação e análise dos resultados obtidos com a aplicação dos sistemas de avaliação global e diferenciado na minha turma 8º A.

A análise dos sistemas de avaliação realizar-se-á a dois níveis. Em primeiro lugar procederei à análise das diferenças entre o registo do sistema de avaliação global aplicado pelo professor João e o registo do sistema de avaliação diferenciado aplicado pelo professor Joaquim. Os professores procederam ao registo dos sistemas de avaliação nas mesmas condições, ou seja, como simples observadores da aula. Posteriormente analisarei as diferenças do registo do meu sistema de avaliação global e do registo do sistema de avaliação diferenciado do professor Joaquim aplicado em diferentes condições, ou seja, enquanto eu leccionava a aula e o professor Joaquim apenas observava.

Apesar de em cada observação todos os professores terem classificado todos os alunos da turma, o estudo analisará apenas cinco dos vinte e sete alunos da turma. Os cinco alunos foram seleccionados aleatoriamente no final de todas as observações.

Observação 1

Análise dos dois sistemas de avaliação para as mesmas condições de aplicação

O quadro e gráfico 1 apresentam as classificações registadas na 1ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

1º OBSERVAÇÃO		
	João Silva (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,4	2
Aluno B	1,4	1,4
Aluno C	1,8	1,5
Aluno D	1,8	1,7
Aluno E	2,4	2,2

Quadro 1 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

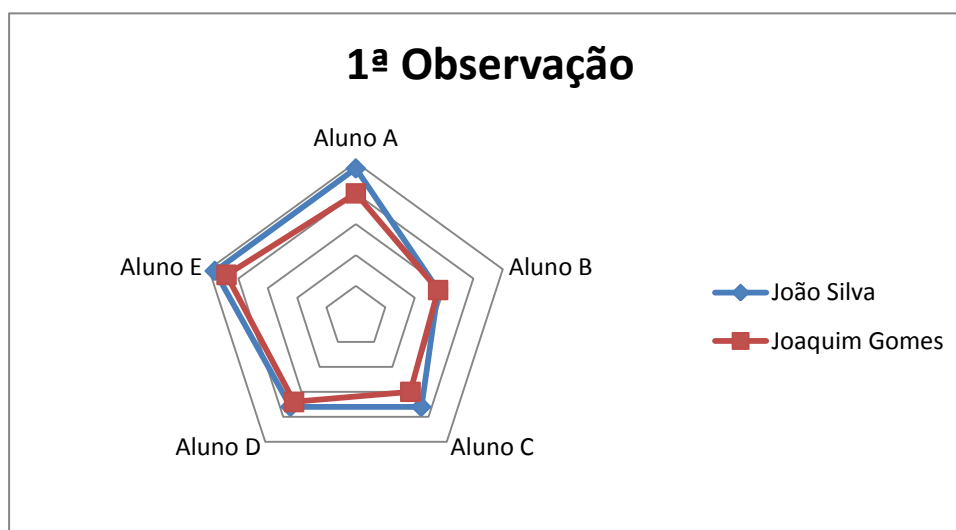


Gráfico 1 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

Como podemos verificar as classificações atribuídas pelos professores aos alunos apresentam uma reduzida variabilidade. A maior diferença entre as classificações vislumbra-se no aluno A, que apresenta uma diferença de 0,4. Também é possível observar que o aluno B não apresenta qualquer tipo de diferença na classificação atribuída por ambos os professores. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,2.

Análise dos dois sistemas de avaliação para diferentes condições de aplicação

O quadro e gráfico 2 apresentam as classificações registadas na 1ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

1º OBSERVAÇÃO		
	Eu (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,3	2
Aluno B	1,5	1,4
Aluno C	1,7	1,5
Aluno D	1,8	1,7
Aluno E	2,1	2,2

Quadro 2 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

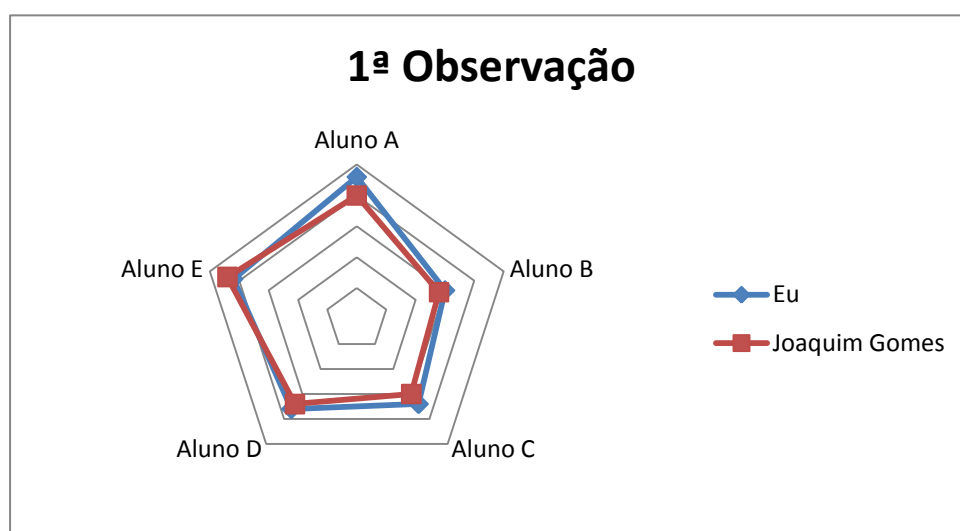


Gráfico 2 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

Pela leitura dos resultados é possível observar que as diferenças de resultados continuam a ser reduzidas. Apesar de eu aplicar o sistema de avaliação enquanto dou aula as diferenças não são muito grandes. A maior diferença é de 0,3 no aluno A e a menor é no aluno C que é de 0,1. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,16.

Observação 2

Análise dos dois sistemas de avaliação para as mesmas condições de aplicação

O quadro e gráfico 3 apresentam as classificações registadas na 2ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

2ª OBSERVAÇÃO		
	João Silva (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,5	2,3
Aluno B	1,6	1,5
Aluno C	1,8	1,7
Aluno D	1,9	1,9
Aluno E	2,4	2,2

Quadro 3 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

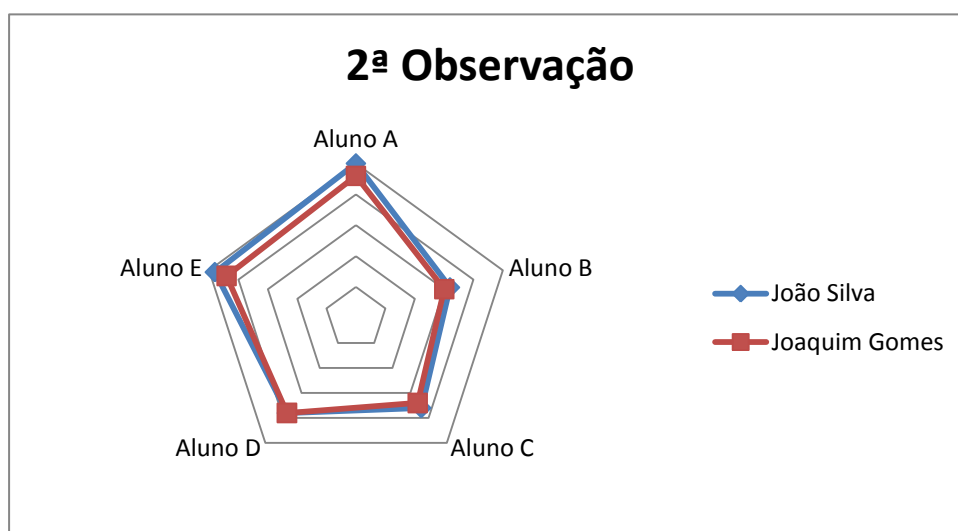


Gráfico 3 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

Como podemos verificar a variabilidade reduziu na 2ª observação, as semelhanças já começam a aumentar. A maior diferença entre as classificações vislumbra-se no aluno A e E, que apresenta uma diferença de 0,2. Também é possível observar que o aluno D não apresenta qualquer tipo de diferença na classificação atribuída por ambos os professores. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,12.

Análise dos dois sistemas de avaliação para diferentes condições de aplicação

O quadro e gráfico 4 apresentam as classificações registadas na 2ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

2ª OBSERVAÇÃO		
	Eu (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,4	2,3
Aluno B	1,6	1,5
Aluno C	1,9	1,7
Aluno D	1,9	1,9
Aluno E	2,3	2,2

Quadro 4 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

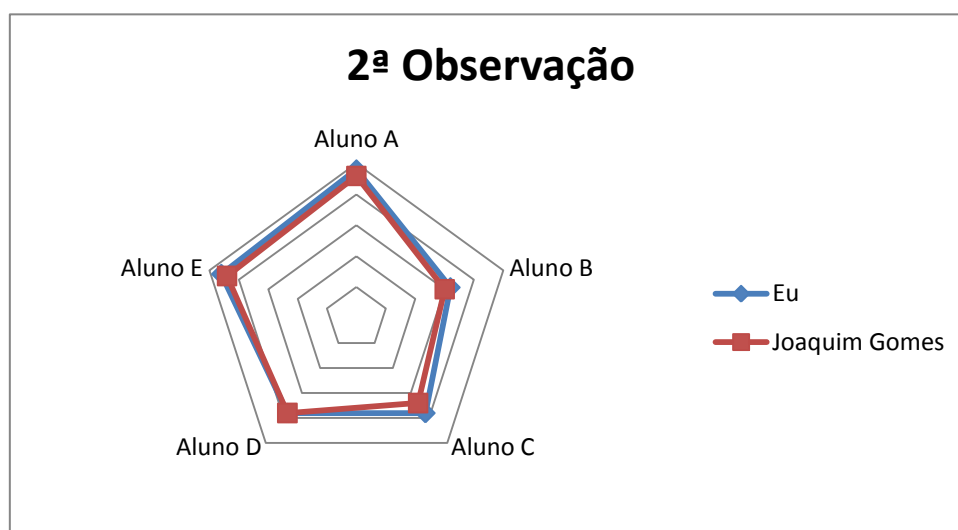


Gráfico 4 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

Pela leitura dos resultados é possível observar que as diferenças de resultados continuam a ser reduzidas. A maior diferença é de 0,2 no aluno C. O aluno D não apresenta qualquer tipo de diferença nas classificações. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,1.

Observação 3

Análise dos dois sistemas de avaliação para as mesmas condições de aplicação

O quadro e gráfico 5 apresentam as classificações registadas na 3ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

3ª OBSERVAÇÃO		
	João Silva (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,5	2,4
Aluno B	1,7	1,6
Aluno C	1,8	1,7
Aluno D	2	1,9
Aluno E	2,4	2,3

Quadro 5 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

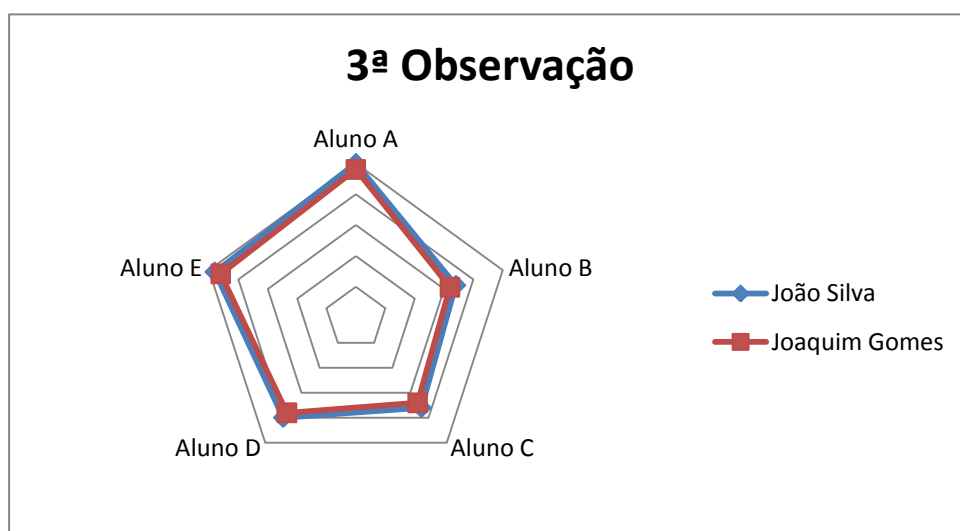


Gráfico 5 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

Como podemos verificar a variabilidade reduziu ligeiramente na 3ª observação, as semelhanças continuam a aumentar. Nesta observação as diferenças de classificação entre os alunos são de 0,1 em todos eles. Não se verifica nenhum aluno com as mesmas classificações. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,1.

Análise dos dois sistemas de avaliação para diferentes condições de aplicação

O quadro e gráfico 6 apresentam as classificações registadas na 3ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

3ª OBSERVAÇÃO		
	Eu (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,6	2,4
Aluno B	1,6	1,6
Aluno C	1,9	1,7
Aluno D	2	1,9
Aluno E	2,4	2,3

Quadro 6 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

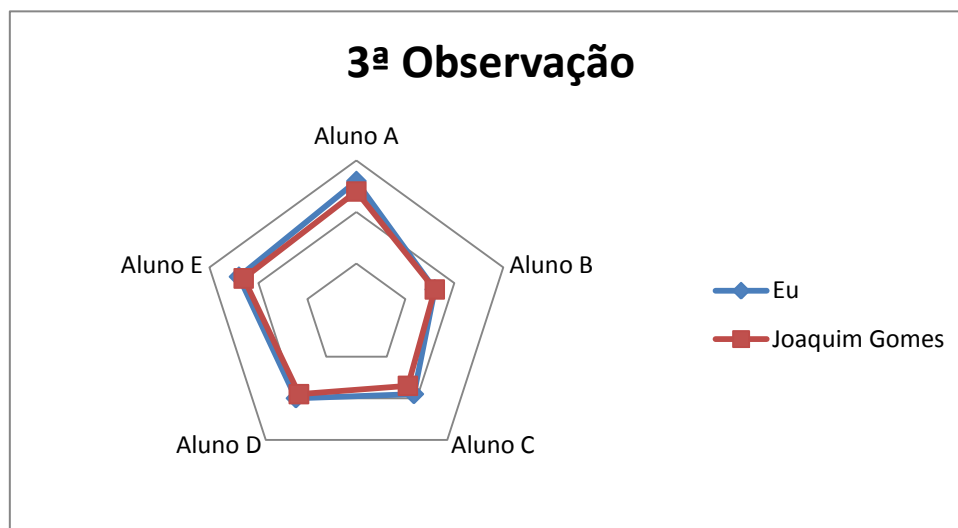


Gráfico 6 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

Pela leitura dos resultados é possível observar que as diferenças de resultados mantêm a tendência. A maior diferença é de 0,2 verificadas no aluno A e C. O aluno B não apresenta qualquer tipo de diferença nas classificações, atribuídas pelos professores. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,12.

Observação 4

Análise dos dois sistemas de avaliação para as mesmas condições de aplicação

O quadro e gráfico 7 apresentam as classificações registadas na 4ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

4ª OBSERVAÇÃO		
	João Silva (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,7	2,6
Aluno B	1,9	1,8
Aluno C	2	1,9
Aluno D	2,3	2,3
Aluno E	2,5	2,5

Quadro 7 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

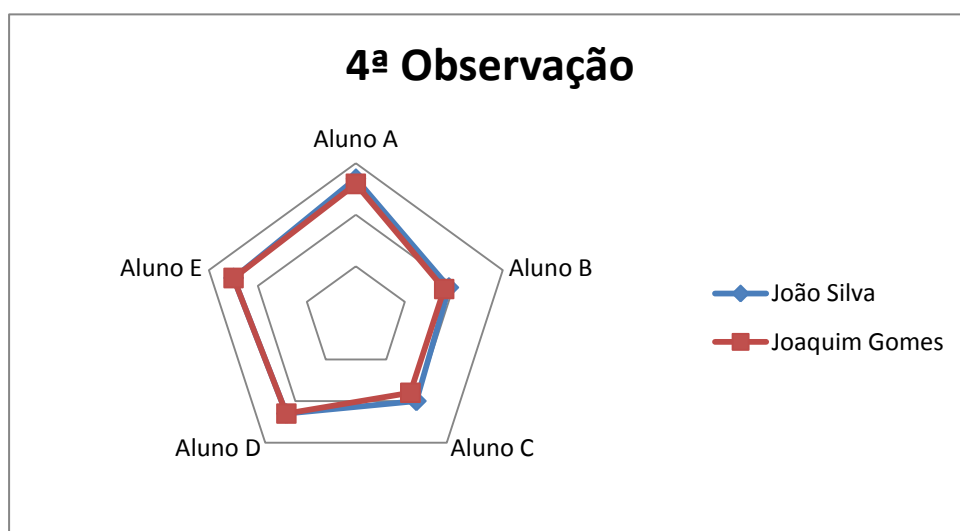


Gráfico 7 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

Como podemos verificar as semelhanças entre os sistemas aumentaram na 4ª observação. Nesta observação os alunos com diferenças de classificação apresentam uma variação de 0,1. Os alunos D e E apresentam as mesmas classificações. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos reduziu para 0,06.

Análise dos dois sistemas de avaliação para diferentes condições de aplicação

O quadro e gráfico 8 apresentam as classificações registadas na 4ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

4ª OBSERVAÇÃO		
	Eu (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,7	2,6
Aluno B	1,8	1,8
Aluno C	2	1,9
Aluno D	2,3	2,3
Aluno E	2,5	2,5

Quadro 8 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

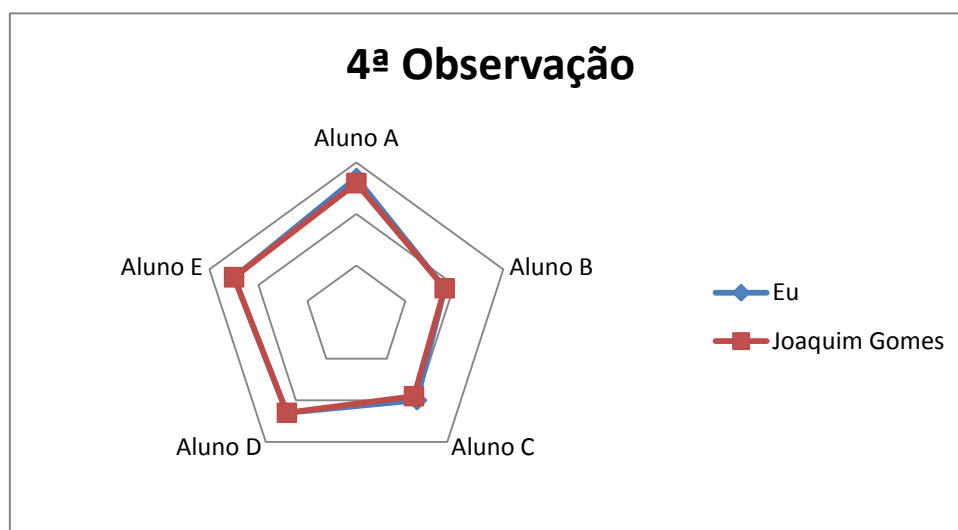


Gráfico 8 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

Pela leitura dos resultados é possível observar que as semelhanças são cada vez maiores. A maior diferença é de 0,1 e verifica-se apenas no aluno A e C. Os restantes alunos não apresentam qualquer tipo de diferença nas classificações, atribuídas pelos professores. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de apenas 0,04.

Observação 5

Análise dos dois sistemas de avaliação para as mesmas condições de aplicação

O quadro e gráfico 9 apresentam as classificações registadas na 5ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

5ª OBSERVAÇÃO		
	João Silva (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,9	2,8
Aluno B	1,9	1,9
Aluno C	2	1,9
Aluno D	2,4	2,4
Aluno E	2,7	2,6

Quadro 9 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

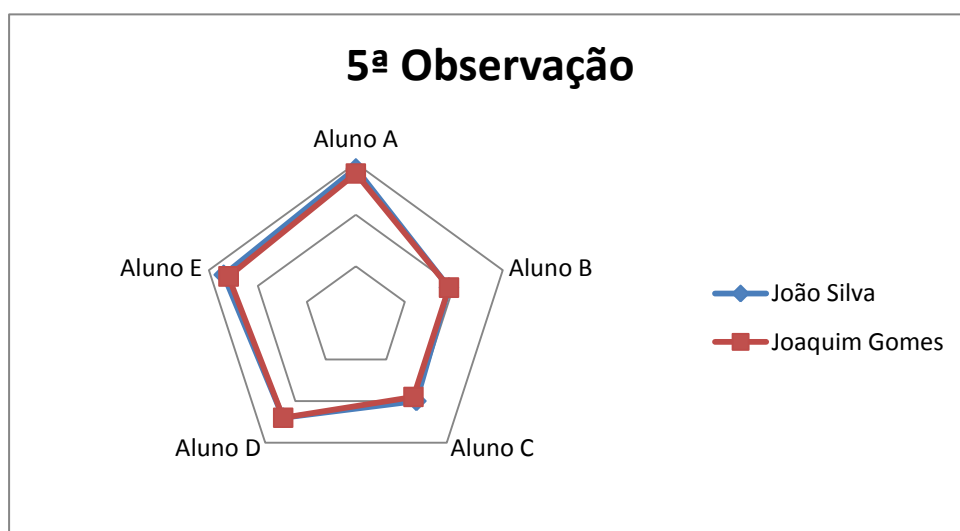


Gráfico 9 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado nas mesmas condições.

Nesta última observação verifica-se uma elevada semelhança de resultados entre os sistemas de avaliação. Nesta observação os alunos com diferenças de classificação apresentam uma variação de 0,1. Os alunos D e B apresentam as mesmas classificações. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos permaneceu nos 0,06.

Análise dos dois sistemas de avaliação para diferentes condições de aplicação

O quadro e gráfico 10 apresentam as classificações registadas na 5ª observação nos diferentes sistemas de avaliação aplicados nas mesmas condições de aplicação.

5ª OBSERVAÇÃO		
	Eu (Global)	Joaquim Gomes (Diferenciado)
Aluno A	2,9	2,8
Aluno B	1,9	1,9
Aluno C	2	1,9
Aluno D	2,3	2,4
Aluno E	2,6	2,6

Quadro 10 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

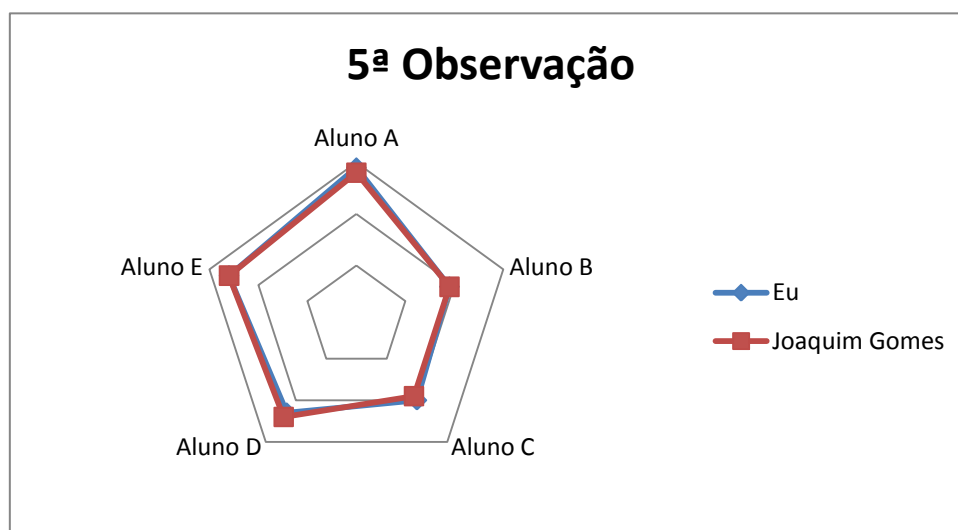


Gráfico 10 – Análise das classificações registadas no sistema de avaliação global e diferenciado em diferentes condições.

Analisando a última observação constata-se que a variabilidade se mantém reduzida e que as diferenças são mínimas. A maior diferença é de 0,1 e verifica-se no aluno A, C e D. Os restantes alunos não apresentam qualquer tipo de diferença nas classificações, atribuídas pelos professores. A média das diferenças observadas nos sistemas de avaliação para estes cinco alunos é de 0,06.

Conclusões

Depois de analisar os resultados obtidos no estudo, é possível retirar algumas conclusões.

As diferenças entre a aplicação de um sistema de avaliação global e um sistema de avaliação diferenciado são reduzidas na avaliação das aprendizagens dos alunos. A média das diferenças das avaliações nas cinco observações varia entre 0,2 e 0,04. Ao longo das observações constata-se que as diferenças entre os sistemas de avaliação vão diminuindo. Esta variabilidade pode ser explicada pela nossa falta de experiência inicial na avaliação do desempenho dos alunos.

O sistema de observação global aplicado enquanto leccionava a aula apresenta resultados muito semelhantes ao sistema de observação diferenciado e global aplicados pelos professores como observadores.

No sistema de observação global o professor para realizar a avaliação do aluno ao nível dos cinco conteúdos da unidade temática de Futebol precisa de preencher apenas 5 parâmetros. No caso do sistema de avaliação diferenciado o professor necessita de preencher 25 parâmetros para avaliar o aluno.

Podemos depreender que ambos os sistemas de avaliação apresentam uma elevada correlação na avaliação das aprendizagens dos alunos. No entanto, o sistema de avaliação global apresenta uma maior exequibilidade e economia na sua operacionalização em contexto de aula. Quanto mais célere for uma correcta avaliação, maior é o tempo que o professor dispõe para fornecer feedback aos alunos incitando as suas aprendizagens.

Sabendo nós que quanto mais registos o professor realiza maior poderá ser a fonte de erro e que um olhar mais diferenciado poderá retirar o olhar do que é essencial. Parece-nos evidente que a aposta num sistema de avaliação global ajusta-se melhor ao contexto de aula e às necessidades do professor e dos alunos.

Seria importante para o aumento da consistência do estudo, que este circunscrevesse um maior número de alunos. Desta forma, poderia retirar conclusões mais ricas e sólidas.

Este estudo foi bastante importante para a minha formação, uma vez que me permitiu aprimorar a avaliação das aprendizagens dos meus alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Apesar deste estudo me ter providenciado melhorias na minha intervenção, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a mestria no processo avaliativo.

4.2 Área 2 – Participação na Escola

A participação na escola é cada vez mais uma necessidade na actividade docente, contribuindo afincadamente para o sucesso educativo. Esta participação passa por uma descoberta da comunidade escolar que reforça o papel do professor e da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Neste sentido, o meu estágio foi uma importante ponte de ligação para a descoberta da comunidade escolar.

O professor cooperante deteve um importante contributo para a minha integração na ESOD, foi um incansável promotor da minha autonomia no seio da comunidade escolar. O professor Francisco Fernandes a toda a hora me deu voz e me incentivou na descoberta de toda uma cultura escolar. Confesso que neste ano lectivo me senti um verdadeiro professor de EF e não um estagiário.

No decurso deste ano lectivo, foram muitas as experiências vivenciadas na ESOD, tendo eu colaborado nas actividades organizadas pelo Departamento de EF e pela própria escola.

Actividades em que coloquei parte de mim!

Logo no início do ano lectivo, na primeira reunião de grupo de professores de EF, foi aberto o livro com todas as actividades a organizar neste ano. As principais actividades realizadas foram o corta-mato, o compal air, a semana da saúde com caminhada e o sarau. No entanto, o coordenador do grupo de EF apelou à inovação na criação e promoção de novos projectos, o que resultou no street surf, no torneio de futebol, no torneio de baseball e ainda no nosso ateliê.

A primeira actividade em que participei foi o “Corta-mato”. Na qualidade de professor do meu 8º A, detive uma participação bastante activa. Numa fase inicial como promotor da adesão dos meus alunos e posteriormente cooperando na organização do evento.

Um frenesim imenso logo pela manhã, o ambiente era de festividade, davam-se os preparativos para o corta-mato. Mãos à obra, havia muito a fazer antes da chegada dos alunos, montar os percursos, organizar o espaço interior, estabelecer bem os postos de controlo, estudar os percursos dos diferentes escalões, tudo tinha de ser ultimado ao pormenor, pois nada poderia falhar. Aquando da chegada dos alunos, reuni-os e tive uma breve conversa com eles de modo a inclui-los no agradável ambiente de festividade. Acredito firmemente que o ambiente de festividade vivido naquele dia mobilizou o gosto dos alunos pela modalidade e a sua predisposição para futuras aprendizagens. Reforçando este entendimento, Siedentop, D. (1996) refere que o treino e competição dentro de um ambiente festivo, é um excelente catalisador para fomentar experiências positivas aos alunos e a optimização de uma actividade auto-sustentada.

Era hora de colocar dorsais e conhecer o percurso da prova, a ansiedade era imensa, os alunos estavam em “pulgas” pelo início das suas provas. Recordo-me da exacerbada motivação dos alunos para me mostrar todo o seu potencial, até medalhas me foram prometidas. Confidencio convosco que em alguns momentos senti-me um treinador, motivando os meus alunos para as suas provas, dando-lhes dicas para a gestão do esforço, estabelecendo-lhes objectivos e incentivando-os durante a mesma. O orgulho pelos meus alunos enchia-me o peito, praticamente todos alcançaram os objectivos que lhes propus, foi com enorme alegria que vivi as suas vitórias. Para alguns alunos a vitória era o 1º lugar, para outros ficar nos dez primeiros e para outros concluir a prova sem parar.

O ambiente vivido no dia do corta-mato era bem mais informal, próximo e amigo do que o ambiente vivido nas aulas de EF. A proximidade na relação professor-alunos permitiu-me conhecer melhor os meus alunos, as suas vivências diárias, as suas motivações, as suas expectativas, entre outras

coisas que se tornaram um poderoso trunfo para a preparação do 2º período. Neste dia deixei a escola com uma enorme alegria, tudo tinha corrido na perfeição.

No 2º período o evento culminante foi o “Compal Air”, um torneio de Basquetebol adaptado ao jogo de 3x3 em meio campo. O “Compal Air” foi o torneio que mais ansiedade causou nos alunos, pois grande parte dos alunos eram jogadores de Basquetebol e as expectativas eram elevadíssimas. Como este ano lectivo o Basquetebol não fez parte do planeamento anual da minha turma, estava a chegar o momento em que os alunos poderiam mostrar ao professor de EF as suas competências no jogo por eles tão amado. Toda uma cultura envolve os alunos nesta modalidade, praticamente todas as turmas da escola têm jogadores de Basquetebol de duas equipas sediadas em Gaia, o Paroquial e o Baloncesto. A adesão por parte dos meus alunos foi bastante positiva, participando duas equipas masculinas e duas equipas femininas de cinco elementos cada.

Um desafio foi lançado aos professores estagiários, arbitrar os jogos dos alunos ou então monitorizar a arbitragem dos alunos da opção de desporto. O papel de árbitro não era nada fácil, o clima que se vivia nos jogos era excessivamente intenso não havia espaço para errar, os alunos não perdoariam a mínima falha de arbitragem. Sabia da tensão que se ia viver nos jogos e então senti necessidade de rever algumas regras para não falhar, para não comprometer a beleza do jogo. E assim foi, terminado o torneio encontrava-me muito satisfeito com o meu desempenho, não detive qualquer problema apesar de também ter arbitrado poucos jogos.

Recordando o dia do Torneio... Nós professores já tínhamos tudo preparado, prontos para receber os alunos, ou melhor, os jogadores de elite. Os alunos chegavam equipados a rigor, alguns suportavam o enorme peso das camisolas dos seus principais ídolos de Basquetebol, vivia-se um incrível puzzle de emoções.

As equipas entraram em acção e foi no desenrolar do torneio que o jogo mostrou aos alunos a sua imprevisibilidade e riqueza. As duas equipas do meu 8º A defrontavam-se nas meias-finais e a humilde equipa de simples

apreciadores do Basquetebol estava a vencer a equipa vencedora do Torneio no ano transacto e a principal favorita à vitória neste ano. O marcador ostentava uns inesperados 10-8 e o cronómetro corria a passos largos para o indesejado som de final da partida. Últimos segundos da partida um lançamento de fora e a bola faz justiça e não entra, a equipa favorita a vencer o torneio perde o jogo de acesso à final com os seus colegas de turma que apenas jogam Basquetebol nos tempos livres. Ninguém acreditava, como tal coisa poderia ter acontecido... Na altura apenas dei uma pequena palavra conjunta às duas equipas e pedi-lhes para pensarem sobre esse jogo para falarmos na próxima aula. Terminei desejando boa sorte para o jogo de 3º e 4º lugar e para a final.

Na aula seguinte, decidi dar voz aos alunos e levantei a questão no início da aula, *“Porquê da derrota inesperada nas meias-finais?”*. Foi então que o Jorge elemento da equipa derrotada levantou o braço e proferiu as seguintes palavras: *“Professor não fomos uma equipa, achávamos que estava ganho.”*. Palavras curtas mas precisas. Aproveitei a pertinência do assunto para falar um pouco aos alunos da importância do jogo em equipa no desporto e dos problemas que o excesso de confiança transporta consigo.

Terminado o Torneio, estava extremamente orgulhoso pelo desempenho de todos os meus alunos devotado de fair-play e espírito de turma, apoiando-se uns aos outros a todo o momento.

Ainda neste período surgiu a “Semana da Saúde”, uma semana em que a escola proporcionava aos alunos rastreios à sua saúde dentária e ao seu sistema cardiovascular através de um electrocardiograma. Como professor de EF da turma alertei-os para a importância que a saúde tem no seu desempenho desportivo e como o desporto pode contribuir para essa mesma saúde. Esta semana foi encerrada com uma caminhada que envolveu grande parte dos alunos e dos professores, uma excelente iniciativa da ESOD mais precisamente do grupo de professores de EF.

O Sarau foi o evento que culminou o ano lectivo em beleza. Um evento realizado na sua grande parte pelos alunos da ESOD e mais uma vez os alunos surpreenderam tudo e todos. Estes proporcionaram a toda a escola um

espectáculo que não deixou ninguém indiferente, não deixou ninguém pregado às cadeiras, congratulando os alunos com uma saudosa salva de palmas num final de ano lectivo cheio de alegria. Apesar de horas e horas de dedicação ao sarau por parte dos professores de EF, o privilégio é todo dos alunos, pois é por eles e para eles que nós professores estamos ali.

O momento mais aguardado no Sarau estava a chegar, a actuação das turmas de 8º ano do meu núcleo de estágio. Os “*Estagiários Cru*” iam entrar em cena, os corações palpitavam e a ansiedade já não se aguentava. O espectáculo que levará horas e horas a ensaiar estava a principiar. Um nervoso miudinho invadia-me, receava que algo não corre-se na perfeição, mas os meus meninos pura e simplesmente tiveram o melhor desempenho de sempre... Brilhante!

Não encontro palavras para descrever a emoção vivida por mim e pelos alunos no final da actuação. Olhei para os meus alunos e nas suas caras estava espelhada uma enorme alegria, não resisti. Naquele momento todas as barreiras entre professor e alunos desmoronaram-se e abracei calorosamente todos os meus alunos dando-lhes os parabéns pela sua actuação, mas mais do que isso por todo o ano lectivo. As emoções sentidas naquele momento guardá-las-ei comigo com enorme carinho!

Actividades de Direcção de Turma

O Director de Turma é um importante pilar no sucesso educativo da turma que lidera. Neste sentido, foi sempre uma preocupação minha entender quais as principais funções, competências e obrigações de um director de turma.

Como forma de aumentar o nosso conhecimento nesta área, o professor cooperante concedeu-nos o privilégio de termos uma reunião com a coordenadora dos directores de turma da ESOD. Esta reunião visou elucidar-nos acerca das principais tarefas e competências de um director de turma enquanto líder de um grupo de alunos. Desta reunião guardo comigo uma preciosa frase proferida pela coordenadora Dulce, “*O sucesso da turma depende do trabalho desenvolvido pelo Director de Turma.*”. Toda a reunião gravitou em torno destas palavras, mostrando-nos como o Director de Turma

poderia organizar e realizar todas as suas tarefas no sentido de alcançar o sucesso escolar dos alunos. Esta foi uma experiência muito enriquecedora que me motivou para a descoberta do trabalho do director de turma. Todavia o que ainda me despoletou mais interesse foi a forma como o director de turma identificava os problemas dos alunos e lidava com os mesmos no sentido de proporcionar o melhor para o sucesso educativo dos alunos.

Esta minha motivação levou-me a bastantes conversas informais com a directora de turma do meu 8º A e a muitas intervenções em reuniões de conselho de turma. Procurava conhecer mais dos meus alunos, ao mesmo tempo que ansiava poder ajudar a directora de turma na descoberta da solução para os problemas de indisciplina e falta de interesse pela escola muito evidente nesta turma. Apesar de o problema não existir nas aulas de EF, nas outras disciplinas era uma realidade. Cedo a directora de turma do meu 8º A percebeu que eu poderia ser um importante mediador entre ela e alguns alunos, na tentativa de potenciar o sucesso escolar desses mesmos alunos. A minha excelente relação com os alunos foi uma aliada na tentativa de alertá-los para a importância do seu sucesso escolar na sua vida futura. Muitas foram as conversas com os alunos de forma a motivá-los e a responsabilizá-los para o estudo e dedicação à escola.

Foi com enorme orgulho e alegria que o meu interesse foi congratulado pela directora de turma nomeando-me tutor não oficial do aluno Bruno Silva em reunião de conselho de turma. O Bruno era um aluno com inúmeros problemas de foro familiar, com várias reprovações no seu currículo e a sua única motivação era a EF. Senti uma enorme responsabilidade nos meus ombros, tinha como grande objectivo despoletar a motivação e o empenho do Bruno pela escola. Não era uma tarefa fácil, encaminhar um aluno para o sucesso educativo que estava envolvido por um contexto (família e pares) caótico e destabilizador. O diálogo foi a minha principal arma, tentei mostrar ao Bruno que o seu sucesso educativo era possível e que os benefícios que daí poderiam advir dar-lhe-iam uma vida melhor. Para além do diálogo com o Bruno, conversei com os seus pares, analisei com o auxílio da directora de turma o seu seio familiar (praticamente inexistente) e procurei responsabilizá-lo

através do desporto. Apesar do meu esforço, o Bruno não transitou de ano e teve de se confrontar com mais uma retenção no 8º ano de escolaridade. No entanto, o Bruno entrou para uma equipa de Atletismo fora da escola, o que foi uma enorme conquista, pois sei das potencialidades do desporto na formação de um jovem ser humano. Acredito que as conversas não foram em vão e que o Bruno caminhará com o rumo certo... *“Bruno estou contigo!”*.

Ateliê de EF

No final do 1º período, uma brilhante ideia ergueu-se do meio de uma desassossegada reflexão informal entre o nosso núcleo de estágio. Sérios problemas eram debatidos, a reduzida taxa de alunos que praticavam desporto ou actividade física fora da escola, as principais dificuldades dos alunos nas aulas de EF, os problemas de obesidade presentes na escola e ainda a reduzida carga horária dedicada à nossa disciplina. Era necessário tomar medidas, queríamos acabar com estes problemas ou não seríamos nós jovens professores cheios de ambições e com a crença de que poderíamos mudar o mundo. *“Porque não criarmos um Ateliê de EF?”*.

Uma aula por semana em que os alunos com os problemas referidos anteriormente desenvolviam um trabalho específico connosco, tendo como principal objectivo melhorar o desempenho dos alunos nas aulas de EF. Mas mais importante que isso tudo, seria desenvolver o gosto pela actividade física e desporto nos nossos alunos cumprindo com uma das principais finalidades da EF. O nosso Projecto de Ateliê de EF (Anexo 3) era uma realidade.

O envolvimento da criança no desporto é hoje uma realidade generalizada e multifacetada. A prática desportiva das crianças e jovens é fomentada e incentivada essencialmente devido ao estabelecimento de relações de amizade, à manutenção da forma física e ao divertimento proporcionado. Neste sentido, o planeamento e a realização das nossas aulas tinha de estar balizado pela essencialidade destas premissas, de modo a que os nossos alunos sentissem a necessidade de serem aconchegados pelo desporto e pela actividade física. Sabíamos que era possível acolher estes alunos pelo desporto, mas teríamos de proporcionar práticas desportivas

motivantes e divertidas, ao mesmo tempo que a forma física era incentivada e as relações de amizade fomentadas. As relações de amizade sempre foram uma preocupação, pois alguns alunos foram seleccionados para participar no ateliê com o simples intuito de acompanhar um amigo que tinha realmente necessidade daquelas aulas. Assim, saberíamos que o aluno se sentiria embalado pela companhia dos seus pares, motivando a participação no ateliê sem qualquer hesitação.

Através do desporto as crianças e jovens podem desenvolver o seu carácter, a liderança, o gosto pela actividade física, as suas capacidades motoras e as capacidades de relacionamento e de envolvimento social. Mas ao contrário do que empiricamente se pensa, a simples participação num desporto não trás automaticamente benefícios a estes níveis (Martens, 1978 cit. Weinberg, R.S. e Gould, D., 1995), para que tal aconteça é necessário que as crianças sejam entendidas, para isso é necessário que os seus professores sejam competentes e capazes de elaborar programas que lhes forneçam experiências positivas. Aqui, encontra-se espelhada a importância dos nossos alunos experienciarem aulas agradáveis de modo a que os benefícios do desporto se entranhassem nas suas vidas. Falham-me as palavras para descrever o clima de aula que conseguimos proporcionar, mas há imagens que saltam a vista quando penso nas aulas de ateliê de quarta-feira à tarde... Caras sorridentes, saltos de alegria e gestos que acolhiam intensamente o desporto e a actividade física. Os alunos sem necessidade das aulas extra questionavam, *“Professor também posso entrar para o Ateliê de EF?”*, a mensagem que proliferava em torno destas aulas era positiva e nós víamos o nosso projecto a tornar-se um sucesso. Não posso afirmar que o nosso principal objectivo será cumprido, a eterna ligação ao desporto e actividade física. Mas posso afirmar que o desporto acolheu estes alunos facto espelhado na elevada assiduidade, numa aula que de carácter obrigatório nada tinha. Obrigatório era a felicidade dos alunos em todas as aulas de Ateliê de EF.

O Ateliê abarcava um sério problema vigente na população mundial, a obesidade. Lançando um olhar pelos resultados da avaliação corporal das nossas três turmas do 8º ano de escolaridade verificamos que 33% dos alunos

são obesos ou apresentam pré-obesidade. Isto significa que com as nossas três turmas poderíamos formar uma turma de 26 alunos com obesidade ou pré-obesidade. Estes são dados extremamente alarmantes e surgem numa altura em que as AECS e o desporto escolar lutam bravamente para se manter ao serviço das nossas crianças. A pressão exercida nas escolas para o aumento do desempenho académico dos alunos leva algumas instituições a questionar o valor da EF. No entanto, devemos unir forças no sentido de prevenir no nosso país sérios problemas associados ao sedentarismo que se tem proliferado pelo mundo.

Segundo Stephen L. Cone, na América a EF e a educação sobre a saúde não fazem parte do currículo central (core curriculum) e alguns programas de EF foram reduzidos e até eliminados de forma a financiar os programas de outras disciplinas. Isto implica problemas e então deparamo-nos com uma sociedade Americana em que pela primeira vez na história espera-se que os jovens que estão na escola tenham uma esperança de vida menor do que as dos seus pais. De acordo com o líder responsável pela saúde pública na América, existe um nível reduzido de actividade física por todos os segmentos da população e o envolvimento diário por parte dos estudantes do ensino secundário em aulas de EF tem diminuído.

Contudo, a América não é o único país a apresentar estes problemas, a vida sedentária tem vindo a aumentar exponencialmente na maioria dos países do mundo, tanto nas crianças e jovens, como nos adultos. Calcula-se que em bastantes países do mundo, menos de um terço de jovens sejam suficientemente activos para que no futuro tenham uma vida saudável, isto são dados da Organização Mundial da Saúde. Estes aspectos não devem passar despercebidos à disciplina de EF que deve zelar pela saúde e bem-estar físico dos alunos, logo temos um papel fundamental na promoção da saúde, uma vez que o sedentarismo e a inactividade física são importantes factores de risco de morbilidade e mortalidade a nível mundial.

Todos estes factos preocupam-me e do meu ponto de vista devemos assumir uma atitude preventiva e demonstrar todo o potencial da disciplina de EF, para evitar que a nossa sociedade desagúe em problemas de saúde

pública idênticos aos dos Estados Unidos da América. As escolas são um excelente meio de promoção da EF nas crianças e na criação de estilos de vida activos. Então, será aí que teremos de actuar de forma a melhorar a qualidade de vida das nossas crianças. Acredito seriamente que iniciativas como o nosso ateliê de EF deveriam preencher as escolas do nosso país para que o bem-estar e saúde perpetuem pela vida dos alunos.

4.3 Área 3 – Relação com a Comunidade

“As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objectivos específicos.”

(Etzioni, 1984, cit. por Costa, 1996:10)

As organizações remetem-nos para células sociais com actividades próprias que pretendem alcançar objectivos específicos. A ESOD como organização que é, possui as suas unidades sociais próprias que erigem a todo o momento actividades que contribuem para a integração das potencialidades do meio regional e local tendo em vista uma melhor relação educativa com a comunidade. Neste sentido, entendo a escola como um local específico de integração social, ou seja, um entreposto social. Este configura um dinamismo institucional muito próprio uma vez que nele coexiste uma representação cultural e educacional da comunidade delimitada por um sistema organizacional com características únicas.

Entender a escola no seu dinamismo cultural tornou-se uma necessidade, de forma a dar sentido à prática pedagógica promovendo assim o sucesso educativo dos alunos. Tendo em consideração o processo educacional do aluno depreende-se que este é influenciado por tudo o que o envolve, a sua cultura, todavia este processo também influencia o ambiente social onde este se insere.

Através deste entendimento era peremptório delinear estratégias para que a envolvência cultural do aluno potencia-se os principais objectivos da EF em Portugal e da ESOD. A criação de hábitos de vida saudáveis e o desenvolvimento social e disciplinar é uma preocupação intrínseca à disciplina

de EF, desta forma era necessário envolver os meus alunos por estes propósitos. Para isso era necessário descobrir o meio envolvente da ESOD, de modo a provocar a transcendência dos alunos para além das fronteiras da escola, através da prática de desporto e actividade física nas instituições desportivas presentes na comunidade.

Senti-me desafiado pela comunidade, uma vez que existiam inúmeros espaços dos quais os alunos poderiam fruir. Era necessário incentivar os alunos para a prática desportiva fora da escola, mas esse incentivo teria de ser orientado pelas suas motivações e qualidades desportivas. Alguns alunos com um pequeno incentivo, sentiram-se motivados para iniciar uma prática desportiva. Contudo, com outros alunos foi necessário um maior incentivo. Estes foram integrados nas aulas de ateliê e procurei mostrar-lhes através destas aulas e das minhas aulas de EF que a prática desportiva poderia ser interessante e divertida. Na minha opinião, a motivação dos alunos e o convívio com os seus pares foram uma poderosa rampa de lançamento para o início da sua vida desportiva.

A iniciação do aluno no desporto, não é uma ponte construída apenas pelo aluno e professor de EF, os pais ou encarregados de educação assumem um papel preponderante nesta socialização no desporto. De acordo, com este entendimento Carreira da Costa, A. (1996), afirma que o papel das famílias, nomeadamente os pais, é fulcral uma vez que são o principal factor de socialização. Desta forma, os pais desempenham um importante papel no que toca à socialização dos filhos com e através do desporto. As crianças interagem com o desporto através dos seus pais, que por sua vez interagem com o desporto através do compromisso dos seus filhos com este.

Torna-se então evidente que a socialização dos alunos no desporto não se pode restringir ao professor de EF, é necessário envolver os encarregados de educação neste processo. Perante esta situação, foi sempre minha preocupação manter os encarregados de educação envolvidos no processo educativo dos seus educandos. Para isso, procurei sempre fornecer informações quantitativas e principalmente qualitativas nas avaliações intercalares dos alunos, nas reuniões de conselho de turma intervim sempre de

modo a transmitir aos representantes dos encarregados de educação informações essenciais para providenciar melhorias no processo educativo dos seus educandos, aquando da selecção dos alunos para o ateliê de EF envie uma carta para os pais explicitando o motivo desta aula extra e solicitando a sua autorização, no sarau da escola fiz questão junto com os meus colegas do núcleo de estágio de redigir e enviar uma carta para os encarregados de educação solicitando a sua comparência num momento tão importante para os seus educandos. Estas e outras estratégias foram usadas, de forma a envolver cada vez mais os encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, uma vez que estes desempenham um importante papel na socialização e na educação.

Em afinidade com o nosso núcleo de estágio, o professor Serafim desenvolveu um projecto que visava a Avaliação Corporal dos Alunos de modo a aferir a sua percentagem de massa gorda enquadrado nas tabelas Tanita. Após a avaliação corporal, os alunos com sobrepeso ou obesidade seriam convocados juntamente com os seus encarregados de educação para uma palestra sobre nutrição e actividade física. Como se pode constatar a participação dos encarregados de educação não foi esquecida, tendo o professor reconhecido o papel que estes detêm no processo educativo dos alunos. O professor quando teve conhecimento do nosso projecto de ateliê de EF, de imediato propôs-nos uma associação, no sentido de direccionar os alunos com excesso de peso para uma prática desportiva orientada e de qualidade. Desta forma, poderíamos actuar em parceria construindo a ponte de ligação entre a nutrição, o desporto e a criação de hábitos de vida saudáveis. Acredito que esta união deveria proliferar pelos anos lectivos subsequentes, encarando de forma séria as nossas crianças, pois estas são a sociedade de amanhã.

Para além disso, a criação desta parceria deverá edificar uma ponte ainda maior, a ponte que levará os alunos a procurar o desporto e actividade física para além das paredes da escola, explorando as potencialidades da comunidade que envolve a ESOD. No entanto, o papel dos encarregados de educação não poderá ser esquecido no processo de socialização dos alunos

no desporto. No fundo, considero que os professores de EF em parceria com os encarregados de educação deverão deixar a semente do desporto nos alunos para que esta floreje ao longo das suas vidas, tornando o desporto num companheiro para a vida.

4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional

“Considero (...) importante que o professor reflecta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua praxis ou, por outras palavras, reflecta sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de acção ou uma epistemologia da acção. A este processo de reflexão e conhecimento chamarei metaprxaxis.”

(Alarcão, 1992:26-27)

O Estágio Profissional proporcionou-me uma multiplicidade de experiências educativas, que me permitiram apetrechar de um poderoso instrumento para o meu desenvolvimento profissional, a reflexão. A reflexão caminhou ao meu lado ao longo de todo o Estágio Profissional ajudando-me a pautar um trilha de sucesso educativo junto dos meus alunos. Esta longa caminhada presenteou-me com um sem número de utensílios que me permitiram construir o tão desejado pensamento reflexivo.

De acordo com Nóvoa, A. (1992) a formação é um processo que não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos, mas sim através da reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade. Foi através das minhas vivências diárias que o meu pensamento reflexivo foi-se maturando e enriquecendo. Este processo maturacional pode ser testemunhado pela leitura das reflexões de início e final do ano lectivo presentes no cuidado dossier de estágio. É indubitável a evolução da minha capacidade reflexiva, tanto na identificação do que é essencial, como na pertinência dos temas e na forma como estes são tratados. A evolução por mim sofrida ao longo desta viagem deu-me a capacidade de ver mais além, de

reflectir sobre novos temas, de dar sentido e razão à minha prática pedagógica. No final desta etapa arrisco-me a dizer que possuo novos olhos, mais sensíveis, mais atentos e mais críticos perante uma actividade profissional complexa e rica em incertezas.

O pensamento reflexivo emergia em cada actividade realizada na escola, tornando-o um forte pilar do meu processo formativo. Da minha intervenção diária fluía ininterruptamente o ciclo reflexivo indispensável para o desenvolvimento da minha autonomia profissional. A necessidade de atribuir um sentido às minhas acções conduziu-me à criação de um importante hábito de investigação/reflexão/acção.

Um hábito, uma competência, parte de mim... A reflexão tornou-se uma parte de mim, emerge no meu pensamento de forma espontânea e instintiva, levando-me a assumir uma postura reflexiva perante a minha *praxis*.

Diário de Bordo

A construção do Projecto de Formação Inicial e do Relatório de Estágio é indubitavelmente imprescindível para o desenvolvimento profissional do estudante estagiário. Procurei espelhar nestes documentos os principais acontecimentos de uma longa e reflectida viagem efectuada por mim, jovem professor de EF.

O Projecto de Formação Inicial assumiu-se como um ponto de partida para o meu desenvolvimento profissional. A leitura deste documento congratula-vos com um conjunto de inquietações de um jovem professor inserido num contexto escolar único. Neste documento procurei projectar um conjunto de dificuldades que o contexto escolar me poderia proporcionar. Confesso que no momento foi difícil prever quais seriam as minhas principais dificuldades, pois a imprevisibilidade desta actividade docente é elevada. No entanto, consegui prever alguns dos problemas que encontrei no decurso do meu estágio, essa previsão revelou-se essencial para a antecipação e descoberta de soluções pedagógicas. Uma outra tarefa adstrita a elaboração deste guia erigiu-se ao nível do estabelecimento dos principais objectivos para este ano lectivo e quais as principais estratégias para os consumir. Este

documento revelou-se um importante momento de reflexão e de projecção de todo um processo educativo.

O expoente máximo de todo o meu pensamento reflexivo desaguou nas palavras redigidas neste relatório de estágio. A magia de todo o processo educativo vivenciado na ESOD foi aqui retratada através de uma empenhada meta reflexão.

O meu muito obrigado!

Ao Orientador, ao Professor Cooperante, ao meu Núcleo de Estágio e aos meus Alunos o meu Muito Obrigado... Sem eles, esta caminhada não teria sido tão enriquecedora.

O Orientador e Professor Cooperante foram os principais impulsionadores do meu desenvolvimento profissional, incitaram-me a todo o momento na busca do conhecimento. Os seus ensinamentos auxiliaram-me na condução de todo o processo ensino-aprendizagem, levando-me a descobrir as minhas principais dificuldades e as estratégias para as superar. O auxílio dos professores foi um elemento primordial para alcançar a minha competência profissional.

O meu Núcleo de Estágio foi igualmente preponderante para a minha formação. Mais do que um núcleo, um grupo de amigos que concoríamos para o mesmo objectivo, o nosso desenvolvimento profissional numa área pela qual nutrimos uma enorme paixão. O nosso dia-a-dia na escola resultava de uma partilha de problemas constante e de uma busca conjunta de soluções num espírito saudavelmente cooperativo. As aulas assistidas foram uma importante tarefa realizada ao longo de todo o Estágio Profissional. Todavia as vinte reflexões das aulas assistidas dos meus colegas de estágio presentes no dossier representam uma gota de água de um imenso oceano reflexivo. Não me recordo de uma única aula que não tivéssemos reflectido conjuntamente sobre a nossa actuação, a sequência metodológica realizada na aula, os exercícios operacionalizados ou até sobre a evolução das aprendizagens dos alunos. Havia sempre um motivo de reflexão, a nossa sofreguidão de

conhecimento crescia de dia para dia, queríamos aproveitar ao máximo a oportunidade única que nos foi concedida pela faculdade.

Não poderei esquecer os meus alunos, a minha grande inspiração. Proporcionaram-me um ano lectivo inesquecível, permitiram-me crescer imenso como professor de EF e ser humano. Agradeço-lhes por tudo, sem eles não teria sido possível, deram-me a força e motivação para ultrapassar todos os obstáculos encontrados. A convivência com os meus alunos ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem permitiu-me descobrir muitos dos segredos e tesouros da EF, que me tornaram um melhor professor.

A construção não pára aqui...

Chegado o fim do Estágio Profissional, é chegado o momento de preparar a longa jornada da minha vida de professor de EF. A experiência vivenciada em torno do estágio, permitiu-me edificar poderosos pilares que inspiram uma sólida construção das minhas competências profissionais futuras.

É mais que óbvio que a construção não pára aqui, continuarei aperfeiçoando o meu processo de investigação/acção/reflexão numa interacção permanente entre o meu conhecimento declarativo e processual. Agora que o conhecimento do contexto é mais profundo e que a minha autonomia cresceu, resta-me declarar que daqui em diante o meu comprometimento com a EF aumentará. Não haverá espaço para descanso, lutarei diariamente pela transcendência de todas as minhas capacidades.

O meu crescimento profissional não mais cessará, continuarei a investir na minha capacidade de reflectir sobre e na *praxis*, numa solidificação dos diferentes conteúdos e apostarei ainda na (re)descoberta constante das metodologias de ensino. As rotinas e hábitos de trabalho criados ao longo do meu estágio serão a ponte que me permitirão alcançar a competência pedagógica dos professores de EF que guiaram todo o meu processo formativo.

A junção de todos estes ingredientes temperados com o meu pensamento reflexivo permitirão deliciar-me com todos os sabores que a EF me reserva ao longo deste meu desenvolvimento profissional.

5. Conclusão

Conclusão

"A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original."

(Albert Einstein)

É esta a sensação que fica com a conclusão do Estágio Profissional, uma mente maior, mais aberta e sensível a novos teores do processo ensino-aprendizagem em EF. Este Estágio Profissional ajudou-me a experimentar e conhecer novos “sabores” da EF que com certeza constituíram um forte pilar para que daqui em diante possa reflectir a EF de uma forma autónoma e mais eclética.

O expoente máximo da minha formação enquanto professor de EF congratulou-me com experiências fantásticas que me permitiram crescer, crescer e crescer no seio da minha EF. Este crescimento profissional não surgiu num “pisar de olhos”, foi necessário muito empenho, rigor, humildade e dedicação extrema a esta longa viagem pedagógica. A minha procura incessante pelo conhecimento, permitiu-me a todo o momento aprimorar o processo de investigação/acção/reflexão a chave para o desenvolvimento profissional.

No meu dia-a-dia escolar procurei sempre dar o meu máximo, sendo os alunos os meus principais impulsionadores na transposição de uma fasquia cada vez mais elevada por mim e pelo professor cooperante e orientador. É inegável a importância dos meus alunos e a melhor forma de lhes agradecer foi proporcionar-lhes experiências positivas nas aulas de EF. Todo o trabalho realizado na aula de EF teve em vista a formação de um aluno desportivamente competente, culto e entusiasta. No fundo, procurei que os meus alunos avultassem os seus programas motores e os conhecimentos nutridos na disciplina comportando um conjunto de valores educativos.

Não esqueço o papel do Professor Cooperante e Orientador nesta minha formação inicial, foram incansáveis. Sem eles não conseguiria alcançar muitas das metas estabelecidas, todo o meu sucesso pedagógico devo também a eles. É com uma alegria imensa que relembro o elogio destes grandes obreiros

do meu crescimento profissional após a conclusão desta importante etapa da minha vida. Um enorme orgulho encheu-me o peito quando ouvi da boca do professor cooperante que o nosso núcleo de estágio era seu reflexo e do nosso orientador.

O desenvolvimento profissional conseguido ao nível das quatro áreas de desempenho teima em parecer gigante. No entanto, estou ciente que é uma simples gota de água num enorme oceano, ainda há muito a percorrer para o meu crescimento profissional. Sei que não andarei sozinho, o meu pensamento reflexivo acompanhar-me-á nesta longa viagem pelo mundo da EF.

Após conclusão do Estágio Profissional, o sentimento de tristeza perpétua de uma estranha forma. Nunca pensei que desenvolve-se com os alunos sentimentos de empatia tão fortes. A intensidade de emoções e sentimentos que despoletaram no decorrer deste estágio foi enorme. Jamais esquecerei esta experiência enquanto professor e todas as pessoas que me acompanharam e apoiaram no dia-a-dia da escola, em que por vezes acreditava ser o melhor professor do mundo e noutros dias questionava-me se algum dia conseguiria ser professor. A fasquia não pára de subir, as exigências são cada vez maiores e é com consciência das minhas virtudes e das minhas lacunas enquanto professor que continuarei transpondo as elevadas fasquias da profissão.

É com a lágrima no canto do olho que rabisco as últimas palavras desta viagem indescritível e transcrevo as palavras de uma aluna no final do ano lectivo *“Foi o melhor professor de EF que alguma vez tive. Gostei das aulas e é um bom professor. Quem me dera que fosse meu professor no próximo ano. Obrigado professor!”*

Sou professor de Educação Física!

6. Síntese Final

Síntese Final

O presente relatório final do estágio profissional afigura uma síntese de todas as experiências vivenciadas numa escola ao longo de um ano lectivo. A reflexão balizou todo o processo formativo desenvolvido ao longo das quatro áreas de desempenho, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relações com a Comunidade” e “Desenvolvimento Profissional”.

A EF é indubitavelmente benéfica para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste sentido, é preponderante perceber a sua importância nos diferentes níveis, para que se possa potencializar as suas vantagens.

No que se refere ao Estágio Profissional, pode-se referir que este é a etapa final de um projecto de formação do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional estão regulamentados pelo Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária c/ 3º ciclo de Oliveira do Douro, sendo o Núcleo de Estágio constituído por três estagiários. Todo o meu desenvolvimento profissional teve o acompanhamento e supervisão de dois professores, o professor da Escola, designado de professor Cooperante e o professor da Faculdade, designado por Orientador.

A reflexão assumiu um papel de elevada importância no dia-a-dia escolar e na elaboração deste documento. De acordo com Alarcão (1992) os professores desempenham um importante papel na construção das suas competências, pois reflectem de forma situada na e sobre a interacção do conhecimento e a sua aquisição pelo aluno, reflectem ainda na e sobre a interacção da sua pessoa e a pessoa do aluno e por fim entre a instituição escola e a sociedade em geral. O meu pensamento reflexivo serpenteou pelas quatro áreas de desempenho contempladas no meu estágio profissional.

O Estágio Profissional proporcionou-me uma multiplicidade de experiências educativas, que me permitiram apetrechar de um poderoso instrumento para o meu desenvolvimento profissional, a reflexão. A reflexão caminhou ao meu lado ao longo de todo o Estágio Profissional ajudando-me a pautar um trilho de sucesso educativo junto dos meus alunos. Esta longa caminhada presenteou-me com um sem número de utensílios que me permitiram construir o tão desejado pensamento reflexivo.

De acordo com Nóvoa, A. (1992) a formação é um processo que não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos, mas sim através da reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade. Foi através das minhas vivências diárias que o meu pensamento reflexivo foi-se maturando e enriquecendo. Este processo maturacional pode ser testemunhado pela leitura das reflexões de início e final do ano lectivo presentes no cuidado dossier de estágio. É indubitável a evolução da minha capacidade reflexiva, tanto na

identificação do que é essencial, como na pertinência dos temas e na forma como estes são tratados. A evolução por mim sofrida ao longo desta viagem deu-me a capacidade de ver mais além, de reflectir sobre novos temas, de dar sentido e razão à minha prática pedagógica. No final desta etapa arrisco-me a dizer que possuo novos olhos, mais sensíveis, mais atentos e mais críticos perante uma actividade profissional complexa e rica em incertezas.

O pensamento reflexivo emergia em cada actividade realizada na escola, tornando-o um forte pilar do meu processo formativo. Da minha intervenção diária fluía ininterruptamente o ciclo reflexivo indispensável para o desenvolvimento da minha autonomia profissional. A necessidade de atribuir um sentido às minhas acções conduziu-me à criação de um importante hábito de investigação/reflexão/acção.

Um hábito, uma competência, parte de mim... A reflexão tornou-se uma parte de mim, emerge no meu pensamento de forma espontânea e instintiva, levando-me a assumir uma postura reflexiva perante a minha *praxis*.

A experiência vivenciada em torno do estágio, permitiu-me edificar poderosos pilares que inspiram uma sólida construção das minhas competências profissionais futuras.

É mais que óbvio que a construção não pára aqui, continuarei aperfeiçoando o meu processo de investigação/acção/reflexão numa interacção permanente entre o meu conhecimento declarativo e processual. Agora que o conhecimento do contexto é mais profundo e que a minha autonomia cresceu, resta-me declarar que daqui em diante o meu comprometimento com a EF aumentará. Não haverá espaço para descanso, lutarei diariamente pela transcendência de todas as minhas capacidades.

O meu crescimento profissional não mais cessará, continuarei a investir na minha capacidade de reflectir sobre e na *praxis*, numa solidificação dos diferentes conteúdos e apostarei ainda na (re)descoberta constante das metodologias de ensino. As rotinas e hábitos de trabalho criados ao longo do meu estágio serão a ponte que me permitirão alcançar a competência pedagógica dos professores de EF que guiaram todo o meu processo formativo.

A junção de todos estes ingredientes temperados com o meu pensamento reflexivo permitirão deliciar-me com todos os sabores que a EF me reserva ao longo deste meu desenvolvimento profissional. Mantendo o aluno no foco central de todo o processo, pretenderei a formação de um aluno desportivamente competente, culto e entusiasta.

7. Bibliografia

Bibliografia

- Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar: A formação contínua de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 24-35.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: Um Olhar Integrado. *Sociedade Portuguesa: Boletim de Educação Física*, nº 32.
- Araújo, F. (2009) *Apontamentos das Aulas de Avaliação em Educação Física e Desporto*. Lisboa. FMH. Não publicado.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto - Discurso e Substância*. Porto, Campo das Letras.
- Botelho, P. & Graça, A. (2001). *Educação Física e Desporto na Escola: Novos Desafios, Diferentes Soluções*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Botelho, P. (2002). Estágio Pedagógico: Notas para um percurso didáctico. *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E Agora? Projecto Prata da Casa*, 203-208.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carreiro da Costa (2004) Tendencias de la Enseñanza de la Educación Física. *Congreso Mundial FIEP Monterrey*, México.
- Carrilho Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. (7º ed.). Lisboa: Texto editora.
- Carvalho, L.(1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151
- Castelo, J. (2003). *Futebol – a organização do jogo*. Edição do autor. Lisboa.
- Comenius, I. (2001). *Didáctica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cone, S. (2004) Pay Me Now or Pay Me Later: 10 Years Later and Have We Seen any Change? *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 271-280.
- Costa, A. (1996). *Imagens organizacionais de escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and education*. Southern Illinois University Press.
- Dugrand, M. (1989). *Football, de la transparence à la complexité*. Paris: P.U.F.
- Fairclough, S. et al. (2002). *The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity*. European Physical Education Review.
- Fernandes, D.(2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Godinho, M. (2007) *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: UTL – FMH.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Revista Horizonte*. Vol. 1, nº4, pp. 127-131.
- Lemos et al, (1998). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora
- Matos, Z. (2010a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2010-2011. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2010b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2010-2011. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Mendes, F. (1995). *A indisciplina nas aulas de Educação Física no 6º ano de escolaridade – Contributo para o estudo dos comportamentos de indisciplina do aluno e análise dos procedimentos de controlo utilizados pelo professor*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, T. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto Editora, Porto.
- Penney, D. & Jess M. (2004) Physical Education and Physically Active Lives: A Lifelong Approach to Curriculum Development Sport. *Education and Society*, Vol. 9, No. 2, pp. 269–287, July 2004.
- Pessoa, F. (2006). *Poemas Inéditos*. Lisboa.
- Pierón, M. (1998). *Didáctica de las actividades físicas y desportivas*. Lima: APPEF.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning. Planning and Evaluating Instruction*. Mosby, St. Louis.
- Robert Wood Johnson Foundation (2007). *Active Education: Physical Education, Physical Activity and Academic Performance*. Active Living Research. San Diego State University.
- Rolim e Garcia (2010). *Atletismo: Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores*. Porto. FADEUP. Não Publicado.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In Rosado, A & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, pp. 69-130. Lisboa: Edições FMH – UTL.

- Rosado, A., Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Omniserviços.
- Sallis, J.F., and McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 3ª ed., Ohio State University, Mayfield Publishing Company, California.
- Siedentop, D. (1996). *Physical Education and Educational Reform: The Case of Sport Education*. In S. Silverman & C. Ennis (eds) *Student Learning in Physical Education*. Champaign, Ill.: Human Kinetics, 247-267.
- Stufflebeam, D. (1985). *Institutional Self-Evaluation*. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.
- Torres, L. (2008) A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.21, no.1, p.59-81.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando...para Melhorar a Aprendizagem*. Paralelo Editora Lda., Lisboa
- Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. HumanKinetics Books, Champaign, Ill.
- Vieira, F. (2007). *As orientações educacionais dos professores de Educação Física e o currículo institucional*. Edição Piaget. Lisboa, pp. 39-88.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wiggins, G. (1998) *Educative assessments: designing assessments to inform and improve student performance*. S. Francisco: wiley.

8. Anexos

Anexo 1 – Entrevista com Professor José Guilherme Oliveira

Entrevista realizada ao Professor José Guilherme Oliveira

(23 de Maio de 2011)

O ensino do jogo de Futebol é um fenómeno complexo e por isso, existem diferentes concepções do mesmo. Deste modo, irei tentar perceber a ideia do professor tem do ensino do jogo na escola.

Perguntas:

Futebol – Educação Física e Desporto Escolar

- Autores como Rink, Queirós, Dugrand defendem um progressivo aumento da complexidade no ensino do Futebol na escola. Concorda com isso? Qual a sua visão para o ensino do jogo de Futebol na escola?

Concordo que o ensino do Futebol deve ser realizado tendo em conta o aumento progressivo da complexidade do jogo. No entanto, a forma de abordagem desse aumento progressivo da complexidade é que deve ser feita de uma forma muito cuidada, porque se nós fizermos essa abordagem pelo aumento progressivo das estruturas sabemos que um jogo de 1x1 é muito menos complexo do que um jogo de 2x2 e o 2x2 é menos complexo do que o 3x3 e assim sucessivamente. Porém se fizermos um ensino do jogo através dessas estruturas, aquilo que vai acontecer é que vamos ter imensa dificuldade que ocorra evolução nos alunos, porque embora sejam estruturas relativamente pouco complexas são difíceis de jogar. Por exemplo, na estrutura

de 1x1 o jogador sabe que o objectivo é fintar e marcar golo, agora o problema é pedir a um aluno que tem uma relação com a bola com um nível muito baixo que tenha capacidade de fintar o adversário progredir com a bola e conseguir marcar golo. Ele não vai conseguir, porque não tem qualidade técnica para o fazer! Por isso o 1x1 embora seja pouco complexo, vai ser uma estrutura extremamente difícil de se começar a iniciar o ensino do jogo, exactamente devido a essas dificuldades já mencionadas.

No jogo 2x2 acontece precisamente a mesma coisa, os alunos ou tem que fintar, o que já vimos que não tem capacidade para o fazer, ou tem de fazer um passe, mas um passe direccionado e com uma certa qualidade para dar continuidade ao jogo e quem vai receber tem de estar bem posicionado para fazer uma recepção de forma a conseguir controlar a bola correctamente para o adversário não a roubar, o que é uma situação difícil para os alunos, porque eles nem conseguem fazer um passe direccionado com qualidade nem quem vai receber tem a capacidade para o fazer de forma a que o adversário não lhe roube a posse de bola. Por isso, é na mesma uma situação difícil de jogar para alunos que tem um domínio muito baixo das habilidades técnicas.

Estas situações, embora sejam pouco complexas, são situações extremamente difíceis para quem não sabe jogar. Aquilo que eu acho é que o Futebol deve começar a ser jogado pelo 5x5, Gr+4x4+Gr, porque é a estrutura que melhor se adequa aos jogadores que não sabem jogar pois estes podem estar distribuídos no campo de uma forma equilibrada e é a estrutura que facilita o jogo, embora de menor qualidade, mas onde há uma certa fluidez, porque por exemplo se viermos ainda para o 4x4, Gr+3x3+Gr, aquilo que acontece é que os alunos assumem posições em que não estão distribuídos de forma equilibrada pelo campo, e existem posições que eles não sabem como ocupar. Por exemplo, quando o jogador posicionado na zona mais central tem a posse de bola, deve estar um jogador na direita e outro na esquerda, e o espaço de finalização, quem é que o ocupa? Os alunos não sabem se é o jogador que está com bola, se é o jogador da direita se é o jogador da esquerda, por isso há uma certa dificuldade para os alunos que não sabem jogar Futebol de ocupação desses espaços. Também existe um outro problema

que surge no posicionamento dos jogadores a atacar e a defender. Quando a equipa está a atacar, normalmente o jogador do centro tem a bola, numa posição mais recuada, enquanto os outros dois colegas estão posicionados numa linha mais adiantada e nas laterais, há um triângulo que poderemos considerar aberto. Porém, quando não têm a posse de bola devem assumir o posicionamento oposto, isto é o jogador do meio deve estar mais à frente, a condicionar o portador da bola, enquanto os seus colegas devem estar mais atrás a fazer as coberturas, triângulo fechado. Estes posicionamentos diferentes quando se tem ou não a posse de bola também criam problemas graves no entendimento do jogo por parte dos jogadores cujo conhecimento específico do jogo é reduzido. Na situação de jogo de Gr+4x4+Gr, os alunos organizam-se em losango, todas as posições estão ocupadas não há necessidade de eles entenderem e terem uma compreensão do jogo que lhes permita ocupar racionalmente o espaço porque o espaço já está ocupado, por isso é facilitador da acção dos alunos.

A vantagem de no 5x5 estarem em losango, é muito grande relativamente ao ensino porque ao estar um jogador atrás, dois jogadores numa zona mais intermédia e um jogador numa zona mais adiantada, os jogadores já estão distribuídos de uma forma equilibrada e organizada pelo espaço de jogo. Desta forma, já estão contemplados os três sectores de uma equipa a defesa, o meio campo e o ataque. Estão igualmente contemplados os três corredores do campo e existem jogadores a ocupá-los, corredor central, corredor lateral direito e corredor lateral esquerdo. Nesta estrutura os jogadores posicionam-se sempre em diagonais uns com os outros exactamente aquilo que nós pretendemos num jogo de Futebol, estarem sempre em diagonais. Se os jogadores estiverem paralelos facilmente perdem a posse de bola, é difícil de haver progressão no terreno, é difícil haver coberturas, é difícil eles se desmarcarem para receber a bola enquanto se estiverem posicionados em diagonais mesmo que eles não saibam muito bem movimentar-se nas posições correctas, não saibam fazer coberturas já estão posicionados para que esse tipo de comportamentos aconteça com regularidade e frequência, não há necessidade de um conhecimento muito grande do jogo de Futebol.

Agora ao nível dos conteúdos é que deve haver essa progressão de complexidade. Ao nível das estruturas aquilo que deve acontecer é começar pelo 5X5 e depois quando eles já têm alguma qualidade técnica na relação com bola, para fazer passe, conduzir, rematar, aí podemos ver estruturas mais simples para lhes ensinar alguns aspectos do 2x1, alguns aspectos do 3x1, do 3x2, de passou e desmarcou, de ocupação dos espaços em determinadas zonas do campo, de apoio ao portador da bola, mesmo de finta, de acções de finalização de 2x1, de 3x2, para eles melhorarem determinados aspectos. Mas no meu ponto de vista o jogo 5x5 é um jogo central porque permite aos miúdos mesmo que não tenham qualidade técnica, jogar com uma certa continuidade, ter prazer de jogar e o jogo ser fluído. Permite-nos ainda ensinar coisas bastantes complexas, aos alunos que têm grande qualidade técnica, que serão depois extremamente importantes para o jogo 7x7 e para o jogo 11x11.

- Em que medida a motivação dos alunos influenciam o processo ensino-aprendizagem do Futebol?

Influencia e muito porque quando os alunos estão motivados existe uma maior aprendizagem. A motivação é um forte catalisador dessa aprendizagem. Quando os alunos não estão motivados não existe aprendizagem, eles não querem jogar, não têm prazer, não estão abertos a sugestões, não estão minimamente motivados para aquilo que estão a fazer. Por isso a motivação é preponderante no ensino, para as aprendizagens dos miúdos.

Cuidados a ter na condução da Entrevista:

- Introdução (apresentar os tópicos fundamentais a abordar, colocar o entrevistado à vontade, perguntar se pode gravar e garantir confidencialidade)
- Condução (manter-se focado no objectivo da entrevista, ser bom ouvinte, respeitar a opinião, reformular as questões e clarificar mal entendidos)
- Finalização (fazer um sumário e colocar as questões demográficas).

Anexo 2 – Sistemas de Avaliação

Sistema de Avaliação Global

Avaliação Formativa – Futebol – Turma 8ªA																			
		Ana Santos	Ana Pereira	André Lopes	Bárbara Fernandes	Bárbara Vieira	Bruno Domingos	Bruno Silva	Catarina Miranda	Cláudia Malta	Daniela Paulo	Daniela Mar	Filipe Bastos	Gabriel Faria	Iara Pinto	Inês Silva	Inês Martins	Inês Almeida	Joab
Relação com bola	Proprioceptividade																		
	Trajectórias																		
	Habilidades Abertas																		
Estruturação do espaço ofensivo	O.R.E.																		
	Aumentar espaço																		
	Largura/Profundidade																		
Estruturação do espaço defensivo	Agressividade																		
	Concentração																		
	O.R.E.																		
Comunicação na acção ofensiva	Cria linhas de passe																		
	Penetração																		
	Cria Sup. Numérica																		
Comunicação na acção defensiva	Cobertura																		
	Conquista PB																		
	Contenção																		
Média Aluno																			

Legenda:

R – 3 – Realiza

RD – 2 – Realiza com dificuldade

NR – 1 – Não Realiza

Sistema de Avaliação Diferenciado

Avaliação Formativa – Futebol – Turma 8ºA																													
		Ana Santos	Ana Pereira	André Lopes	Bárbara Fernandes	Bárbara Vieira	Bruno Domingos	Bruno Silva	Catarina Miranda	Cláudia Malta	Daniela Paulo	Daniela Mar	Filipe Bastos	Gabriel Faria	Iara Pinto	Inês Silva	Inês Martins	Inês Almeida	Joab	João Torrado	João Gonçalo	Jorge Barbo	Jorge Vieira	Francisca S.	Nuno Ribeiro	Ricardo Sousa	Teresa Vieira	Tiago Fernandes	Média da Turma
Relação com bola	Proprioceptividade																												
	Trajectórias																												
	Habilidades Abertas																												
Estruturação do espaço ofensivo	O.R.E.																												
	Aumentar espaço																												
	Largura/Profundidad e																												
Estruturação do espaço defensivo	Agressividade																												
	Concentração																												
	O.R.E.																												
Comunicaçã o na acção ofensiva	Cria linhas de passe																												
	Penetração																												
	Cria Sup. Numérica																												
Comunicaçã o na acção defensiva	Cobertura																												
	Conquista PB																												
	Contenção																												
Média Aluno																													

Legenda:

R – 3 – Realiza

RD – 2 – Realiza com dificuldade

NR – 1 – Não Realiza

Relação com Bola:

- Domínio propioceptivo
- Domínio das trajetórias
- Domínio das habilidades (em contextos abertos)

Comunicação da Acção Ofensiva:

- Utilizar linhas e espaços de progressão
- Criar linhas de passe e afastar do portador da bola
- Criar superioridade numérica

Comunicação da Acção Defensiva:

- Fechar linhas de progressão e linhas de passe (contenção)
- Fazer entreajuda (cobertura defensiva)
- Conquistar a posse de bola relação com pressão ao adversário

Estruturação do Espaço Ofensivo:

- Jogar em profundidade e/ ou largura
- Ocupação e criação do espaço de jogo (mobilidade e imprevisibilidade)
- Aumentar o espaço de jogo (espaço)

Estruturação do Espaço Defensivo:

- Ocupação e redução do espaço de jogo (concentração)
- Ocupação racional das diferentes zonas do terreno de jogo
- Jogar perto ou longe da bola (agressividade)

Projecto

“Ateliê de Educação Física”

Após nos termos deparado, no decorrer do 1º Período lectivo, com a realidade escolar e com as dificuldades demonstradas por alguns alunos, pensamos ser importante conceber uma actividade em que os alunos possam complementar o desenvolvimento das suas competências na disciplina de Educação Física.

Neste sentido, as **principais razões** que nos levaram a encarar este desafio foram:

- A inexistência de uma actividade focada nos alunos com dificuldades na Disciplina;
- Observarmos que existem alunos que demonstram numerosas dificuldades a nível coordenativo, mas que revelam vontade de “combater” e superar estas mesmas dificuldades;
- Observamos que alguns alunos têm uma composição corporal com valores exageradamente elevados, o que dificulta em grande escala o seu desempenho na disciplina;
- Horas dedicadas à disciplina serem claramente insuficientes para que nós Professores possamos ajudar estes alunos;
- Pensarmos que tentar incutir nos alunos o gosto pela prática desportiva e consequentemente, este adoptarem hábitos regulares de Actividade Física.

Posto isto, os **principais objectivos** desta actividade são:

- Ajudar os alunos com mais dificuldades para que estes possam obter um melhor desempenho nas aulas;
- Potenciarem as suas aptidões físicas (motoras, coordenativas, etc.);

- Ajudar os alunos com excesso de peso a reduzirem o seu IMC e a obterem uma melhor qualidade de vida
- Despertar a atenção dos alunos para a importância da adopção de um estilo de vida saudável.

Tendo nós a perfeita noção de que a população alvo desta actividade é algo abrangente, ou seja, alunos com dificuldades na disciplina e alunos com excesso de peso do **Ensino Básico**, o tipo de actividade que iremos desenvolver com cada um dos grupos será no sentido de responder às necessidades de cada um deles. Assim sendo, consoante o número de alunos de cada grupo, iremos dividir os professores por cada um deles.

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

Quarta-Feira à tarde entre as 13h30 e as 15h00

SELECÇÃO DOS ALUNOS PARA A ACTIVIDADE

Alunos com dificuldades: Por sugestão dos seus Professores da Disciplina.

Alunos com excesso de peso: Tendo em conta o seu IMC com base nos testes de Fitnessgram.

INTERACÇÃO COM OUTROS PROJECTOS

Tentar coordenar a nossa actividade com o PES, no sentido de aliar a Actividade Desportiva a uma Alimentação Saudável e assim contribuir para que os alunos adoptem um estilo de vida mais salutar.

Concluindo, e apesar de pensarmos que o mais importante é tentar que os alunos passem a gostar mais de praticar desporto e que este contribua para uma formação eclética, iremos realizar um controlo dos resultados a nível quantitativo através:

- Classificações obtidas pelos alunos em cada Período Lectivo;
- Resultados alcançados nos testes Fitnessgram.